



Universitat de Girona

**L'ENSENYAMENT APRENTATGE DE LA
COOPERACIÓ: ESTUDI D'UN CAS A
L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

Dolors CAÑABATE ORTIZ

ISBN: 978-84-691-5741-1

Dipòsit legal: GI-778-2008

Universitat de Girona

**L'ENSENYAMENT APRENTATGE DE LA COOPERACIÓ:
ESTUDI D'UN CAS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

Volum I

Dolors Cañabate i Ortíz

TESI DOCTORAL

Universitat de Girona

Febrer 2008

Universitat de Girona
Departament de Didàctiques Específiques
Programa de Doctorat: Ciències de l'Educació i
psicologia

**L'ENSENYAMENT APRENTATGE DE LA COOPERACIÓ:
ESTUDI D'UN CAS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

Volum I

Tesi doctoral presentada per Dolors Cañabate i Ortíz per optar al
Grau de doctora per la Universitat de Girona, sota la direcció de
Luís del Carmen Martín i Isabel Gómez Alemany

Autora

Dolors Cañabate i Ortíz

Director

Luís del Carmen Martín

Codirectora

Isabel Gómez Alemany

Girona, novembre del 2007

AGRAÏMENTS

Aquest treball no hauria estat possible sense el suport cognitiu i afectiu de l'acurada direcció del Dr. Lluís del Carmen. Al seu costat he après a encaminar la recerca i a prendre les decisions més encertades en cada moment. El seu mestratge serà sempre present.

He d'agrair també la incorporació de la Dra. Isabel Gómez com a codirectora. La seva àmplia experiència de recerca en el camp de l'educació en valors i aprenentatge cooperatiu ha aportat un notable enriquiment del procés, fet que ha derivat en una producció de més qualitat.

No puc deixar d'esmentar la Dra. Judit Fullana, una persona que també vaig tenir al meu costat en un dels moments més durs de la tesi. Ella em va escoltar, em va atendre, em va oferir la seva ajuda, em va animar i orientar.

Vull agrair a l'equip de mestres implicades en aquesta experiència per la seva col·laboració, tant a nivell personal com professional. Ha estat per a mi un gran plaer compartir amb elles l'interès per a la millora en el desenvolupament de les actituds, i especialment de les actituds cooperatives: Roser Puigdevall, Rosa Casadesús, Montse Medina i especialment Anna Adroher per haver-me deixat amb la millor de les disposicions l'observació de les seves classes. A Roser Sala per la dedicació en la correcció lingüística de la tesi. Al centre educatiu i concretament a la direcció per la col·laboració en tot allò que s'ha demanat.

Al grup d'alumnes de 3r de primària i als experts que han col·laborat en la validació d'indicadors d'observació.

D'un manera molt especial a la professora Roser Güell, amiga i companya a qui vull agrair, el suport que m'ha donat sempre, escoltant-me i animant-me al llarg de tot el procés d'elaboració de la tesi.

Al Departament de Didàctiques Específiques, a la direcció i als companys i les companyes que m'han encoratjat a seguir endavant. Vull donar les gràcies especialment a Roser Juanola, Roser Batllori, Anna M. Geli, Rosa M. Medir, Ignasi Pèlach, Joan Valles, Marta Puig i Consol Carós

A Jaume Vila, del Servei Educatiu de Tecnologies de la Informació i la Comunicació de la Universitat de Girona, per la seva dedicació i el seu bon fer en l'elaboració dels DVD, amb què acompanyo la tesi.

Finalment, però no per això menys importants a Llorenç i als nostres dos fills, en David i en Gerard. Sense ells al meu costat mai no hagués pogut seguir endavant. Gràcies al seu amor i paciència avui els dedico amb molta estima aquesta tesi, que ha estat de tots quatre.

ÍNDEX

L'ENSENYAMENT APRENTATGE DE LA COOPERACIÓ: ESTUDI D'UN CAS A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

VOLUM I

PART I: Marcs conceptuals

INTRODUCCIÓ I ESTRUCTURA DEL TREBALL	1
CAPÍTOL 1 LES ACTITUDS I ELS VALORS	5
1.1 CONCEPTE D'ACTITUD	8
1.2 RELACIÓ ENTRE ACTITUD I CONDUCTA	13
1.2.1 Diferents perspectives	13
1.2.2 Els models explicatius de la relació entre actitud i conducta	19
1.3 TEÒRIES SOBRE EL CANVI D'ACTITUDS	24
1.4 CONCLUSIONS	34
CAPÍTOL 2 ACTITUDS I VALORS EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	37
2.1 EL PAPER DE L'ESCOLA COM EDUCADORA D'ACTITUDS.	40
2.2 CRITERIS PER A ORGANITZAR L'ENSENYAMENT D'ACTITUDS	48
2.3 PROBLEMES DELS MESTRE PER ENSENYAR ACTITUDS	57
2.4 CRITERIS GLOBAIS PER LA SEQÜENCIACIÓ DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS	62
2.5 L'AVUACIÓ DE LES ACTITUDS	65
2.5.1 L'observació	69
2.5.2 Mètodes no observacionals	75
2.6 CONCLUSIONS	79
CAPÍTOL 3 ENSENYAMENT I APRENTAGE DE LA COOPERACIÓ	81

3.1	CONCEPTE DE COOPERACIÓ	87
3.2	LA COOPERACIÓ PER LA INTEGRACIÓ ENTRE IGUALS	91
3.3	COOPERACIÓ I APRENTATGE	96
3.3.1	Investigacions en aprenentatge cooperatiu	99
3.3.2	Mètodes d'aprenentatge cooperatiu	103
3.4	LA COOPERACIÓ DES DEL PUNT DE VISTA EDUCATIU	105
3.5	ESTRATÈGIES METODOLOGIQUES PER L'ENSENYAMENT.	112
3.6	INTERACCIÓ SOCIAL COM A PROGRÉS COGNITIU	116
3.7	DIFICULTAT D'INTRODUCCIÓ DELS MÈTODES COOPERATIUS	126
3.8.	EFFECTES DE L'APRENTATGE COOPERATIU	127
3.9	CONCLUSIONS	131

PART II: Plantejament de la investigació

CAPÍTOL 4	PLANTEJAMENT DE LA RECERCA	141
4.1	ANTECEDENTS	143
4.2	OBJECTE I OBJECTIUS DE LA RECERCA	148
4.3	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	153
4.4	DISSENY DE LA RECERCA	162
4.4.1	Contextos d'observació i recollida de dades	163
4.4.1.1	El seminari	163
4.4.1.2	L'aula	171
4.4.2	L'observació a l'aula	178
4.4.2.1	Característiques de l'aula, distribució del mobiliari i dels alumnes..	180
4.4.2.2	Justificació del període d'observació	181
4.4.2.3	Aspectes més rellevants a tenir en compte per la Investigadora en l'observació directa	183
4.4.3	Temporalització	187
4.4.3.1	Fase preparatòria	187
4.4.3.2	Primera fase	188
4.4.3.3	Segona fase	188
4.4.4	Instruments de recollida de dades i sistematització	189
4.4.4.1	Seminari	189
4.4.4.2	Notes de camp i diari de la investigadora	190
4.4.4.3	Diari de la mestra en cada una de les activitats	192
4.4.4.4	Enregistrament en vídeo i en àudio	193
4.5	SISTEMATITZACIÓ, ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES	200
4.5.1	Sistematització de les dades	200

4.5.2 Anàlisi de les dades	208
4.5.2.1 Primer nivell d'anàlisi	208
4.5.2.2 Segon nivell d'anàlisi	212
4.5.2.3 Validació d'ítems d'observació	216
4.5.3 Interpretació i valoració de les dades	228

CAPÍTOL 5 PRESENTACIÓ DE LES DADES . . . 231

5.1 SEMINARI	233
5.1.1 Resum de les sessions	233
5.1.2 Informes elaborats per la investigadora de les sessions de treball del seminari	251
5.1.3 Relació de les activitats observades en relació a la programació de curs	252
5.1.3.1 Objectius referencials de 1r. curs de primària	252
5.1.3.2 Relació dels objectius referencials i la metodologia de treball de les àrees implicades	253
5.1.3.3 Relació de cada una de les activitats a observar amb la seva Unitat didàctica	255
5.1.4 Fitxa de cada una de les activitats a observar: presentació i descripció de les activitats	256
5.1.5 Proposta didàctica: <i>Actituds cooperatives</i>	278
5.1.6 Activitats prèvies en relació a les activitats a observar	280
5.2 NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA	286
5.2.1 Guió de les notes de camp de la investigadora	286
5.2.2 Resum del diari de la investigadora de cada una de les activitats	286
5.3 DIARI DE LA MESTRA TUTORA	325
3.3.1 Guió del diari de la mestra tutora	325
3.3.2 Resum del diari de la mestra tutora	327
5.4 ENREGISTRAMENT DE VÍDEO I ÀUDIO.	332
5.5 TRANSCRIPCIÓ	333

CAPÍTOL 6 ANALISI DE LES DADES . . . 335

6.1 PRIMER NIVELL D'ANÀLISI PREVI A LA REALITZACIÓ	347
6.1.1 Relació de les activitats amb les actituds cooperatives que pretenem desenvolupar	338
6.1.2 Relació de les activitats a observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació	344

6.1.3 Presència dels components considerats bàsics per les mestres	358
6.2 SEGON NIVELL D'ANÀLISI	361
6.2.1 Anàlisi dels aspectes més rellevants: mestra, alumnes i activitats.	361
6.2.2 Anàlisi dels criteris bàsics de Johnson i Johnson en cada una de les activitats observades	383
6.2.3 Captació global de l'activitat	389
6.2.3.1 Dos moments: part inicial i part final	389
6.2.3.2 Expectatives i motivacions que desperta els objectiu envers cada una de les activitats observades. Punts forts i punts febles.	493
6.2.4 Observació dels indicadors en cada una de les activitats	415
6.3 VALIDACIÓ D'ÍTEMS D'OBSERVACIÓ	438
6.3.1 Valoració inicial conjunta amb les mestres tutores	439
6.3.2 Primera validació	440
6.3.3 Segona Validació	443
6.3.4 Formulació en forma de comportaments i accions observables tenint en compte la situació i l'edat dels alumnes.	446
6.3.5 Validació de les imatges	446
6.4. CONCLUSIONS	447

CAPÍTOL 7 CONCLUSIONS, VALORACIÓ I PERSPECTIVES DE CONTINUÏTAT 451

7.1. EN RELACIÓ AL PROCÉS DE RECERCA	453
7.1.1 Els objectius de la recerca	453
7.1.2 Referides al disseny	461
7.2. EN RELACIÓ ALS DOS NIVELLS D'ANÀLISI	469
7.3. EN RELACIÓ A LA VALIDACIÓ DELS ÍTEMS	481

BIBLIOGRAFIA 489

VOLUM II: ANNEXOS 531

ANNEX 1 RESUMS DE LES SESSIONS DEL SEMINARI	541
ANNEX 2 MOSTRA D'INFORME DE LES SESSIONS.	551
ANNEX 3 INDICADORS CONCRETS EN RELACIÓ A CADA UNA DE LES ACTIVITATS	557
ANNEX 4 VALIDACIÓ MESTRES TUTORES I ALUMNES DE TERCER DE	

	MAGISTERI	567
ANNEX 5	VALIDACIÓ PER EXPERTS	559
ANNEX 6	MATERIAL COMPLEMENTARI PER FACILITAR LA TASCA ALS AVALUADORS.	623
ANNEX 7	LLIBRES I ARTICLES UTILITZATS COM A MATERIAL DE FORMACIÓ PEL SEMINARI	629
ANNEX 8	RELACIÓ DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS A OBSERVAR AMB LA SEVA UNITAT DIDÀCTICA I ÀREA DE CONEIXEMENT.	645
ANNEX 9	DIARI DE LA INVESTIGADORA DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS OBSERVADES	663
ANNEX 10	DIARI DE LA MESTRE TUTORA DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS OBSERVADES	735
ANNEX 11	TRANSCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS	747

MATERIAL COMPLEMENTARI

- 6 CINTES DE VÍDEO. UNA PER CADA ACTIVITAT
- 1 DVD- VALIDACIÓ D'INDICADORS PELS EXPERTS
- 6 DVD- UN PER CADA ACTIVITAT D'ANÀLISI

INDEX QUADRES

QUADRE 1	COMPONENTS DE L'ACTITUD	12
QUADRE 2	CONCEPTE DE COOPERACIÓ	89
QUADRE 3	RESUM : COOPERACIÓ	90
QUADRE 4	TIPUS D'INTERACCIONS EDUCATIVES ENTRE IGUALS.	91
QUADRE 5	RESUM: COOPERACIÓ COM INTEGRACIÓ ENTRE IGUALS.	95
QUADRE 6	INVESTIGACIONS EN APRENTATGE: PRIMERA GENERACIÓ	100
QUADRE 7	RACONS DE TREBALL	175
QUADRE 8	RELACIÓ ALS CRITERIS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON	184
QUADRE 9	CALENDARI D'ACTIVITATS: DATA I DURADA	187
QUADRE 10	CONTRAST DE LES APORTACIONS QUE OFEREIXEN ELS INTRUMENTS EN RECOLLIDA DE DADES	193
QUADRE 11	RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESSORAT, I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	196
QUADRE 12	RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DE L'ALUMNAT, I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	197

QUADRE 13	RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DE LES ACTIVITATS, I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES.	199
QUADRE 14	APORTACIONS DELS DIFERENTS DOCUMENTS GENERATS DEL SEMINAR	202
QUADRE 15	APORTACIONS DELS DIFERENTS DOCUMENTS GENERATS PER A L'OBSERVACIÓ DE L'AULA	205
QUADRE 16	APORTACIONS DELS DIFERENTS DOCUMENTS GENERATS DEL DIARI DE LA MESTRA	206
QUADRE 17	APORTACIONS DELS DIFERENTS DOCUMENTS GENERATS DELS ENREGISTRAMENTS DE VÍDEO I ÀUDIO	207
QUADRE 18	ASPECTES MÉS RELLEVANTS RESPECTE A LA MESTRA, ALS ALUMNES I A LES ACTIVITATS	212
QUADRE 19	RELACIÓ ALS CRITERIS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON AMB ELS INDICADORS OBSERVABLES.	214
QUADRE 20	EXEMPLE ACTIVITAT NÚM 1: INDICADORS OBSERVABLES	216
QUADRE 21	RELACIÓ DELS INDICADORS I ELS ELEMENTS BÀSICS DE JOHNSON I JOHNSON	222
QUADRE 22	REALACIÓ DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS A OBSERVAR AMB LA SEVA UNITAT DIDÀCTICA I ÀREA DE CONEIXEMENT	255
QUADRE 23	ACTIVITAT NÚM.1 FEM PUZZLES	258
QUADRE 24	ACTIVITAT NÚM. 2 DESCOMPOSEM NOMBRES	261
QUADRE 25	ACTIVITAT NÚM 3 COM SÓN? QUÈ FAN?	265
QUADRE 26	ACTIVITAT NÚM 4 QUIN PÈTAL POSEM?	269
QUADRE 27	ACTIVITAT NÚM 5 OMLIM ELS GLOBUS	272
QUADRE 28	ACTIVITAT NÚM 6 FEM HISTÒRIES	276
QUADRE 29	UNITAT DIDÀCTICA: ACTITUDS COOPERATIVES	279
QUADRE 30	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 1	280
QUADRE 31	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 2	281
QUADRE 32	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 3	282
QUADRE 33	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 4	283
QUADRE 34	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 5	284
QUADRE 35	ACTIVITATS PRÈVIES A L'ACTIVITAT NÚM 6	285
QUADRE 36	ACTITUDS COOPERATIVES QUE PRETÉN DESENVOLUPAR LA MESTRA EN CADA UNA DE LES ACTIVITATS PROPOSADES	338
QUADRE 37	PRESÈNCIA DE LES ACTITUDS COOPERATIVES EN CADA UNA DE LES ACTIVITATS PROPOSADES	341
QUADRE 38	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON	

	PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 1.	. 346
QUADRE 39	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 2	. 348
QUADRE 40	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 3.	. 350
QUADRE 41	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 4.	. 352
QUADRE 42	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 5.	. 354
QUADRE 43	RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ . ACTIVITAT NÚM 6	. 356
QUADRE 44	RELACIÓ DE LES ACTITUDS COOPERATIVES QUE LES MESTRES VOLEN TREBALLAR AMB RELACIÓ A LA PRESÈNCIA DE LES ACTITUDS EN LES ACTIVITATS .	. 358
QUADRE 45	PRIMER NIVELL D'ANÀLISI PREVI A LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS 360
QUADRE 46	EN RELACIÓ ALS CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON SON CAPAÇOS DE... TENEN DIFICULTAT DE ...(RESUM) .	. 388
QUADRE 47	RELACIÓ DELS CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON AMB ELS INDICADORS I EINES D'OBSERVACIÓ 442
QUADRE 48	INDICADORS HAN QUE HAN ESTAT MILLOR VALIDATS EN RELACIÓ ALS CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON 483
QUADRE 49	PAUTES D'OBSERVACIÓ DESPRÈS DE LA VALIDACIÓ PELS EXPERTS 483
QUADRE 50	VALIDACIÓ PELS EXPERTS DE LES SEQÜENCIES DE LES IMATGES EN RELACIÓ A CADA UN DELS INDICADORS 484

INTRODUCCIÓ I ESTRUCTURA DEL TREBALL

L'objectiu d'aquest treball és *validar els criteris de Johnson i Johnson (1992) com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives.*

Amb aquest treball es pretén conèixer com uns nens i nenes de sis anys aprenen i desenvolupen actituds cooperatives, a través d'unes activitats proposades per les tutores del cicle inicial.

Per centrar els objectius de la recerca hem tingut en compte una triple perspectiva:

- La perspectiva del professorat
- la perspectiva de l'alumnat
- La perspectiva de les activitats

Aquest treball sorgeix després de diversos anys com a docent en un centre educatiu i gràcies al fet d'haver compartit, amb una gran part del professorat, certes inquietuds respecte a les actituds manifestades pels nostres alumnes.

Aquest interès de la investigadora de millorar l'ensenyament per tal de desenvolupar actituds cooperatives es veu reflectit en petits treballs realitzats anteriorment des de l'escola, en el treball de recerca, articles i ara amb la tesi.

En aquests darrers anys com a professora en la formació inicial dels futurs mestres, crec que és fonamental fomentar estratègies d'acció cooperatives, per evitar en un futur situacions d'aïllament professional.

Gimeno Sacristán i Fernández Pérez (1980) ja plantejaven la importància de la formació actitudinal en els estudiants de magisteri, com una manera de fer front al paradigma positivista dominant, segons el qual la formació del

professorat s'havia de centrar en l'assoliment d'unes destreses específiques.

Per ser coherents amb la nostra tasca educativa, ens ha semblat important situar l'educació per la cooperació dins d'un marc més ampli d'educació en valors i sota un plantejament globalitzador. Aquest plantejament s'entén perfectament quan analitzem quins són els principals objectius de nou mil·lenni plantejats a l'informe Delors (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 participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes, i finalment, *aprendre a ser*, progressió essencial dels tres aprenentatges anteriors.

El present treball està format per dos volums. El primer volum dóna a conèixer les dues parts de la recerca. La primera dedicada als aspectes conceptuals i la segona referida a la investigació i a les conclusions. El segon volum són els annexos on es pot veure la documentació i els materials complementaris i quadres explicatius. També adjuntem amb la tesi un DVD que pertany a la validació d'indicadors feta pels experts i sis DVD (un per cada una de les activitats) que recullen l'anàlisi en relació als indicadors i a les imatges validades pels experts.

Els tres primers capítols fan referència al marc conceptual de la recerca. Cal tenir en compte que els aspectes teòrics que presentem parteixen de les conclusions i de la revisió del treball de recerca (2002).

Al capítol 1 s'exposa el concepte d'actitud, i es dóna una breu visió històrica del concepte per així arribar a una definició actual.

És reflexiona sobre com les actituds es relacionen amb la conducta des de diferents perspectives, i es recullen les teories més rellevants sobre el canvi d'actituds.

El capítol 2 se centra en l'anàlisi del paper que juguen les actituds en l'educació amb l'ajuda de diferents autors. Es recullen els criteris fonamentals per a l'organització de l'ensenyament d'actituds, i s'endinsa en una de les tasques més complexes com és l'avaluació de les actituds. L'últim apartat del capítol recull les conclusions.

El capítol 3 cerca el concepte de cooperació amb el propòsit de poder conèixer àmpliament el seu significat. Tractem la cooperació des del punt de vista educatiu emfasitzant la cooperació com a interacció entre iguals, i en el paper del mestre com a mediador de l'aprenentatge. Remarquem els plantejaments de Johnson i Johnson (1992) perquè existeixi cooperació dins d'un grup, i també les propostes de Puig i Martínez (1989) respecte a com el treball cooperatiu és una de les maneres més eficaces de portar a terme la construcció de valors. Es presenten també algunes de les conseqüències més importants de l'aprenentatge cooperatiu i en el darrer apartat la relació de la cooperació amb els valors democràtics. L'últim apartat del capítol recull les conclusions.

A partir d'aquesta revisió dels marcs conceptuals, la segona part del treball presenta el plantejament de la investigació, format per quatre capítols.

El capítol 4 vol donar a conèixer tot un conjunt d'aspectes de tipus conceptual (dimensió de l'estudi i del treball previ), metodològic (naturalesa del tema d'estudi, selecció d'instruments i mètodes) i personal (motivacions i interessos) que fan que la investigadora adopti tota una sèrie de decisions.

Es donen a conèixer els antecedents de la tesi, es concreten i se centren els objectius de la recerca. Situem la investigació en el context de la investigació qualitativa, basada en una metodologia interpretativa, des d'un estudi de cas, que pretén descriure i analitzar en termes qualitatius una situació particular. Es mostra el disseny de la recerca, on es recullen els contextos d'observació (seminari i grup classe) i la recollida de dades, es concreten les orientacions metodològiques, el disseny i la metodologia, tot assenyalant les tècniques i els instruments utilitzats en la recerca. L'últim apartat del capítol se centra en la sistematització i interpretació de les dades.

El capítol 5 fa referència a la presentació de les dades: seminari, notes de camp i diari de la investigadora, diari de la mestra tutora i enregistrament de vídeo i àudio.

Al capítol 6 presentem l'anàlisi des de l'aplicació dels diferents instruments, d'acord amb els propòsits plantejats a la tesi en dos nivells d'anàlisi.

En el primer nivell d'anàlisi previ a la realització es pretén la identificació i classificació de les activitats. El segon nivell correspon al desenvolupament de les activitats a l'aula.

En el capítol 7 hi figuren les conclusions, valoracions i perspectives d'aplicació.

CAPÍTOL 1. LES ACTITUDS I ELS VALORS

1.1 Concepte d'actitud

1.2 Relació entre actitud i conducta

1.2.1 Diferents perspectives

1.2.2 Els models explicatius de la relació entre actitud i conducta

1.3 Teories sobre el canvi d'actituds

1.4 Conclusions

Capítol 1. LES ACTITUDS I ELS VALORS

L'objectiu d'aquest capítol és aproximar-nos al que s'entén per actitud, realitzant una breu visió històrica del concepte per així poder arribar a una definició actual. Cal recordar que els aspectes teòrics que presentem en aquest treball parteixen de les conclusions i de la revisió del treball de recerca "Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals: ensenyar per la cooperació" (setembre 2002).

Aquesta revisió ens porta a reconèixer les actituds com a focus important d'investigació per molts psicòlegs socials, pel fet de considerar les actituds com l'aspecte fonamental d'influència en el comportament de la persona. Veurem com una majoria de psicòlegs socials coincideixen i accepten que les actituds són el fruit de l'experiència, és a dir, que no sorgeixen del no res, sinó tot el contrari, les actituds s'aprenen.

En el segon apartat del capítol es reflexiona sobre com les actituds es relacionen amb la conducta. Aquest treball opta per presentar aquestes relacions des de diferents perspectives. És important ressaltar les diferents relacions existents entre actitud i conducta. Cal reflexionar sobre les situacions o factors que fan més o menys viables aquestes relacions. Aquest estudi ens ajudarà a clarificar i comprendre millor aquesta interacció.

El tercer apartat d'aquest capítol pretén recollir les teories més rellevants sobre el canvi d'actituds. L'interès que aporten aquestes teories es troba en l'estreta relació que s'estableixen entre les actituds i la comunicació.

L'últim apartat recull les conclusions del capítol.

1.1 CONCEPTE D'ACTITUD

Les actituds han estat un concepte central d'investigació en la psicologia social des dels seus inicis (Baron Byrne, 1998). Existeixen moltes definicions d'aquest terme, que fan referència a multituds d'aspectes del món social. Les actituds influeixen fortament en el pensament social o en la forma com pensem respecte a la informació social i com la processem.

D'altra banda les actituds sovint funcionen com *esquemes*, marcs cognitius que organitzen la informació respecte a conceptes específics, situacions o esdeveniments (Wyer i Srul 1994). Finalment conèixer coses sobre les actituds ens pot ajudar a preveure el comportament de les persones en molts contextos.

Cal des d'un principi diferenciar entre la definició teòrica i operacional del terme; entre un concepte d'actitud sociològic i un altre de psicològic; i a més a més ens cal tenir en compte que és un terme interdisciplinari (Morales, 1988).

Una gran part dels autors consultats coincideixen en afirmar que gran part de les dificultats existents a l'hora de trobar un consens o acord generalitzat en la definició del concepte d'actitud seria la insuficient delimitació conceptual del terme en relació amb altres conceptes teòrics similars: creences, valors i opinions.

El terme *actitud social* va estar introduït en la psicologia social per Tomas i Znaniecki (1918) per explicar

les diferències conductuals en la vida quotidiana del moment.

Històricament en la definició del terme "actitud", destaquen dues propostes diferenciades que han guiat el desenvolupament del concepte per diferents camins. Una concepció multidimensional i orientada al desenvolupament conceptual del constructe (Allport, 1935):

"(...) un estado de predisposición mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo en todos los aspectos y situaciones con los que está relacionada". (Op.Cit.P.810)

Thurstone (1931) dóna una definició unidimensional del terme, orientada al desenvolupament de la mesura d'actituds.

" La actitud es el afecto, favor o en contra de un objeto psicológico. El afecto en su forma primitiva es descrito como apetencia o aversión. La apetencia es la forma positiva de afecto que en situaciones más sofisticadas aparece como agrado o preferencia del objeto psicológico... La aversión es la forma negativa del afecto, que es descrita como odio hacia el objeto psicológico, desagrado, destrucción u otras formas distintas de reacción negativa hacia él "(Op.Cit.P.245)

Aquesta concepció també la podem veure en Cooper i Croyle, 1984 i Ostrom 1989.

La definició i/o conceptualització més coneguda i utilitzada és la multidimensional (Greenwald, 1989). Aquesta entén que l'actitud està integrada per tres dimensions: afectiva, cognitiva i conductual que es relacionen mútuament. L'actitud integra tant l'experiència cognitiva i afectiva que el subjecte té en relació a l'objecte, com la tendència conductual o de resposta. En paraules de Rosemberg i Hovland (1960):

"... Las actitudes son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulos con ciertas clases de respuesta que principalmente podríamos designar como cognitiva, afectiva y conductual". (Op.Cit.p.3)

Aquestes classes de respostes s'especifiquen com afectives (que tenen a veure amb els sentiments avaluats de grat i desgrat), cognitives (relacionades amb les creences, opinions i idees respecte l'objecte d'actitud i cognitives/conductuals (respecte a intencions o tendències d'acció). Aquest model és definit com el de tres components. També Olsons i Zanna en 1993 incideixen en aquesta estructura múltiple: afectiva (associada als sentiments); cognitiva (conjunt organitzat de creences, valors, coneixements, que predisposen a actuar d'una forma o altra davant d'una persona, objecte o situació); i una conductual (on existeix una tendència a actuar favorablement o desfavorablement).

Respecte a la segona perspectiva, la unidimensional, que té com a únic component la dimensió avaluativa de l'actitud, trobem entre altres autors: Thurstone, 1931; 1946; Osgood, 1957; Fishbein, 1963; 1967; Cooper y Croyle, 1984; Fazio, 1983; Fazio i Zanna, 1984; Ajzen, 1997; Pratkanis, 1989; Pratkanis i Greenwals, 1989; Fazio, 1990.

Existeixen altres dificultats, com el fet que entre els estudiosos existeixen importants discrepàncies a l'hora de determinar l'especificitat o el referent actitudinal. Alguns teòrics analitzen les actituds com una disposició generalitzada de la persona (Allport, 1935), altres consideren que les actituds tenen una classe específica de referents (Thurstone, 1946, Antonak i Livneh 1988). Aquests punts de desacord o de variacions en el significat del concepte d'actitud giren al voltant de punts com:

- La forma de reaccionar

- L'organització
- El punt psicològic de les actituds: l'estat mental, emocional, perceptiu, cognitiu o motor.
- El desenvolupament de l'actitud i el seu aprenentatge.
- La funció de les actituds com a coneixement (instrucció) o motivació dinàmica.

Per Fazio (1989) una actitud és considerada:

"Com una associació entre un objecte donat i una avaluació donada". (op.Cit.P.155)

Tant l'objecte com l'avaluació s'entenen en sentit ampli en aquesta definició. Així doncs, les situacions socials, les persones i els problemes socials constitueixen objectes actitudinals. Quan la persona no té experiència amb l'objecte de l'actitud, o bé quan aquest no desperta interès, la força d'associació objecte-avaluació és inexistente. En aquests casos en lloc de parlar d'actitud és preferible parlar de *no-actitud*, ja que no existeix una avaluació prèvia de l'objecte en la memòria (Fazió, 1989).

Segons Sarabia (1992) les actituds poden definir-se com :

"Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación". (Op.cit.pàg.137)

En aquesta associació influeixen tres processos diferents, encara que normalment tots tres es manifestin amb diferent intensitat. Si la persona associa l'objecte amb l'avaluació per mitjà d'un coneixement ampli i detallat de les propietats i característiques de l'objecte, ens trobem davant d'un procés cognitiu. Si l'avaluació sorgeix a través d'experiències intenses, de caràcter positiu o negatiu, amb l'objecte de l'actitud, el procés és afectiu.

Finalment és conductual si l'avaluació sorgeix de forma gradual de la implicació conductual de la persona amb l'objecte (Morales, 1994).

Per tant direm que les actituds són molt útils per explicar la realització individual i la consecució de l'objectiu. Ajuden a ordenar l'activitat i faciliten la integració en els grups. Segons Jurado (1997) les funcions de les actituds són:

- instrumental, adaptativa o utilitària. Es tradueix en respostes favorables que obté un individu dels seus iguals quan manifesta actituds favorables.
- de defensa del jo. Permet eludir el reconeixement de les deficiències de la persona. En aquest cas es refereix als estereotips, els prejudicis, les creences, etc.
- d'expressió de valors. Porta a reconèixer els compromisos que ha adquirit una persona.
- de coneixement. Parteix de la necessitat d'infondre cert grau de predicció, consistència i estabilitat a la pròpia percepció del món.

Com ja s'ha justificat anteriorment en tota actitud podem contemplar tres components:

Quadre núm.1 Components de l'actitud

L'AFECTIU	EL COGNITIU	EL DEL COMPORTAMENT
El component afectiu es refereix a la resposta emocional dirigida a l'objecte de l'actitud i sol ser pensat com el nucli central de l'actitud. Són respostes que es refereixen a sentiments avaluables de grat o desgrat. Ara bé, el component afectiu no pot existir enterament sense l'element cognitiu, ja que es necessita identificació per poder portar a terme l'avaluació, encara que el component cognitiu tingui un paper mínim.	El component cognitiu es refereix a la creença de l'individu o el coneixement sobre el propòsit o objecte de l'actitud. Se solen distingir tres característiques: el grau de diferenciació, o sigui, el nombre d'elements cognitius o creences; el grau d'integració dels elements cognitius, per exemple com estan organitzats en models o estructures, i la generalitat o especificitat de les creences.	Aquestes característiques poden influir enormement en la naturalesa del component cognitiu. El component de comportament es refereix a la tendència d'actuar, suposa un comportament públic del subjecte a l'objecte de l'actitud. Des del component cognitiu es prové al coneixement d'apropiats i inapropiats models d'acció; la clau per al component comportamental sembla ser una orientació a l'acció.

L'actitud en si mateixa no és directament observable. En sentit estricte, conèixer una actitud implica conèixer adequadament cada un dels seus tres components. A la vegada hem de tenir clar que només coneixerem adequadament una actitud quan avaluem a través d'indicadors diferents. Per tant haurem de tenir molt presents les relacions que s'estableixen entre els tres components per poder entendre i donar significat a les diferents actituds.

Una persona pot tenir una actitud clara i concreta respecte a una persona o alguna cosa, però no sempre actua conseqüentment. No totes les actituds d'una persona tenen la mateixa consistència i coherència, ni totes són estables.

1.2 RELACIÓ ENTRE ACTITUD I CONDUCTA

Hem constatat que existeix una íntima influència entre els components afectiu i comportamental. Per tant ens centrarem en l'estudi de la relació entre actitud i conducta des de diferents perspectives i des de diferents models explicatius.

1.2.1 DIFERENTS PERSPECTIVES

La relació entre actitud i conducta la trobem plantejada des de tres maneres significativament diferents:

- Metodològica,
- Interaccionista o medicinal,
- Integracionista o integradora

La perspectiva metodològica afirma que les actituds i les conductes estan causalment relacionades i que els fracassos existents en la comprovació empírica de tal relació no són

la causa que aquesta relació no existeixi. Són fruit d'una especificació i mesura inapropiada de les dues variables (Ajzen i Fishbein, 1977; Bentler i Sepeckart, 1979; Ajzen, 1987; Pratkanis i Greenwald 1989).

Morales, Rebollo i Moya, (1994) assenyalen l'existència del principi de correspondència, com aquell que solament es podrà donar quan actitud i conducta estiguin plantejades al mateix nivell de generalitat. És a dir, quan es tenen en compte quatre elements:

- L'acció concreta a realitzar
- L'objecte a què va dirigida aquesta acció
- El context en el qual es troba el lloc de l'acció
- El moment en què passa

Aquesta perspectiva es recolza en el principi d'agregació (Ajzen, 1987). Aquest consisteix a afegir diferents accions que pertanyin a un mateix domini conductual, que seran observades en diferents ocasions i diversos contextos. A través de diferents investigacions s'ha demostrat que aplicant aquest principi és possible obtenir una elevada consistència entre les actituds globals i les conductes concretes (Fishbein i Ajzen, 1974; Weigel i Newman, 1976; Sjöberg, 1982). És a dir, l'observació d'una conducta concreta en repetides ocasions pot proporcionar informació respecte l'actitud d'una persona per poder realitzar aquesta conducta però, generalment, no proporciona informació sobre les actituds globals del subjecte.

Morales, Rebollo i Moya (1994) també afirmen que:

"...una conducta concreta no suele bastar para desmentir la existencia de una actitud general". (Op.Cit.P.513)

En la perspectiva interaccionista o medicional trobem investigadors que afirmen que entre actituds i conducta no existeix cap connexió causal, sinó que aquesta relació depèn de l'acció moderadora de diferents variables (Zanna i Olson, 1980; Fazio i Zanna, 1981; Snyder i Kendzierski, 1982; Fazio 1983; Fazio 1990).

D'acord amb aquesta perspectiva, el nivell en què una disposició general, com és l'actitud, es reflecteix en accions conductuals és contingent amb la intervenció d'altres factors. Les actituds, per tant, exerceixen una influència directiva sobre la conducta únicament quan intervenen determinades variables moderadores d'aquesta relació.

Des d'aquesta perspectiva (Abelson, 1982; Cooper i Croyle, 1984; Fazio i Williams, 1986; Ajzen 1987; Shavitt 1989) la relació que s'establirà entre actitud i conducta estarà moderada per:

- Factors personals aliens a l'actitud
- Factors situacionals, relacionats amb la situació en què es realitza la conducta
- Factors relatius a l'acció seleccionada per representar el domini conductual
- Factors relatius a la pròpia actitud.

Fins ara hem discutit la relació entre actitud i comportament en termes generals, sense tenir en compte les diferències individuals, és a dir, els factors personals. Per molts investigadors és un aspecte important conèixer i identificar les característiques personals que probablement promouran la consistència entre actitud i conducta.

Són diverses les variables personals que influeixen en la relació actitud i conducta. Algunes persones sembla que utilitzen les seves actituds com una guia important dels seus comportaments, miren el seu interior quan intenten

decidir com comportar-se en una situació determinada. Són persones sensibles a les normes socials i a les expectatives dels altres. Mentre que altres centren la seva atenció a l'exterior, miren el que fan els altres i diuen i fan i es comporten de forma més favorable per la gent que els envolta. Aquesta dimensió es coneix per autoregulació (Kardes, 1986; Jamieson i Zanna 1989; Snyder i Debono 1989) o autovigilància (Ajzen, Timbo i White 1982; Debono i Snyder 1995).

També la relació entre actitud i conducta depèn dels factors situacionals.

Algunes vegades, les persones no poden expressar les seves actituds perquè si ho fan serien contràries a les normes en una determinada situació social. En són moltes les investigacions que proporcionen recolzament a aquesta perspectiva (Ajzen i Fishbein 1980; Fazio i Roskos-Ewoldsen, 1994).

Un altre aspecte de les situacions que afecta a la relació actitud-comportament és la "*pressió temporal*" (Baron Byrne, 1998). Quan les persones es troben sota la pressió temporal i han de decidir ràpidament, tendeixen a replegar-se sobre les seves actituds, que els serveixen de guia ràpida i senzilla. On la pressió temporal és elevada, la relació entre l'actitud i el comportament tendeix a ser més forta que en situacions on no existeixen pressions i on els individus tenen temps per pensar en la informació disponible amb més deteniment (Jamieson i Zanna, 1989.)

Respecte a la importància de l'origen de les actituds existeixen moltes proves on les actituds formades sobre la base d'experiències directes sovint exerceixen efectes més

forts en els comportaments que aquelles formades indirectament (Regan i Fazio 1977). Aparentment, les actituds formades sobre la base de l'experiència directa són més fàcils de retenir en la ment i això afavoreix el seu impacte en el comportament.

Un dels factors més importants és anomenat intensitat de les actituds. La investigació conduïda per Boninger, Krosnick i Berent (1993) aporta punts importants. Aquests investigadors varen raonar que existien tres factors que podien jugar un paper clau en la determinació de la importància de l'actitud. Un és l'interès propi: quan major és l'impacte en l'interès propi d'un individu, major és la importància de l'actitud. L'altre és la identificació social: quan major és la mesura en què una actitud és mantinguda per grups on s'identifica l'individu, major és la seva importància. Finalment, la importància de l'actitud també sorgeix de la rellevància dels valors: quan més estrictament estigui connectada una actitud als valors personals d'un individu major és la seva importància (Byrne, 1998).

Un altre aspecte és l'accessibilitat de l'actitud, la intensitat de la unió que hi ha entre l'objecte i l'avaluació de l'actitud en la memòria. Per alguns investigadors (Fazio, Powell i Herr, 1983; Fazio 1990), el primer moderador de la relació actitud conducta és l'accessibilitat de l'actitud en la memòria. Les investigacions portades a terme per Debono i Snyder (1995) varen descobrir que quan més sovint les persones es trobaven davant d'una mateixa situació més ràpid responien a les preguntes respecte a les seves actituds. Altres resultats similars han estat els obtinguts per Bargh i col.(1992) de manera que sembla que l'accessibilitat de les

actituds és vertaderament un altre component relacionat amb la intensitat de les actituds.

Segons alguns autors (Snyder i Kendzierski 1982; Tesser, 1978) la persona sembla actuar d'acord amb les seves actituds si ha tingut oportunitat de reflexionar o pensar sobre aquestes prèviament. Això fa que aquesta reflexió incrementi la importància i centralitzi l'actitud.

En la formació de les actituds són molts els autors que consideren que la possibilitat de predicció de la conducta des de l'actitud augmenta en la mesura en què l'actitud està basada en una experiència directa. La raó que amb major freqüència és dona a favor d'aquesta consideració sol ser que l'experiència directa produeix actituds que són més ben definides, més estables, més accessibles, més importants per al subjecte (Regan i Fazio, 1977; Fazio i Zanna 1981; Fazio i Williams, 1986, Krosnick, 1988; Fazio 1990; Kraus, 1995; Debono i Snyder, 1995).

La tercera perspectiva, anomenada integrativa perquè uneix les dues alternatives anteriorment citades.

En síntesi, aquesta tercera perspectiva afirma que existeix la relació causal entre actitud i conducta sense negar l'existència d'altres variables diferents a l'actitud que també expliquen la conducta i que, per tant, augmenten la predicabilitat (Bentler i Speckart, 1979; Bagozzi, 1981). La perspectiva integracionista admet la idea que, sovint les actituds proporcionen informació rellevant sobre la tendència conductual del subjecte (Ajzen, 1987). També, en algunes ocasions, les actituds per si mateixes semblen ser insuficients per preveure la conducta (sobretot amb accions específiques). La consideració d'altres variables, independentment de l'actitud, que exerceix un efecte

consistent sobre la conducta, pot contribuir a augmentar la predicció comportamental (Fazio, 1990).

1.2.2 ELS MODELS EXPLICATIUS DE LA RELACIÓ ENTRE ACTITUDS I CONDUCTA

Els models explicatius es diferencien bàsicament en l'espontaneïtat o la deliberació des de la qual expliquen el procés relacional que s'estableix entre actituds i conducta.

Tres tipus de models:

- El model espontani
- El model raonat
- El model integratiu o integrat

Segons el model espontani, la conducta social, la major part de les vegades és de naturalesa espontània. El subjecte realitza les conductes habituals de la seva vida diària sense un raonament o una planificació prèvia (Fazio, 1990).

Un model representatiu d'aquesta primera tendència és el desenvolupat per Fazio (1986, 1989; 1990). El model proposa que l'existència en la memòria del subjecte d'una forta associació avaluable entre actitud i conducta i el seu objecte possibilita una activació automàtica de la primera quan el subjecte es troba amb l'objecte.

En el segon model anomenat raonat o conscient, les actituds generalment actuen sobre la conducta a través d'un procediment deliberatiu i raonat. Això comporta que la conducta dels subjectes, la major part de les vegades, és reflexiva i conscient.

El model més representatiu d'aquesta segona perspectiva és el desenvolupat per Ajzen i Fishbein (1980): "La teoria de l'acció raonada". Aquests autors varen suggerir que la millor predicció de com actuaríem en una situació determinada és la intensitat de les nostres intencions respecte a la situació. Des d'aquest model se suposa que les intencions conductuals de l'individu capten tots els factors motivacionals que tenen incidència sobre la conducta i que aquestes intencions són els antecedents immediats de la conducta del subjecte.

Com a norma general, el model estableix que quan més favorables siguin les actituds i les normes subjectives de l'individu respecte a una conducta, majors seran les intencions en desenvolupar aquesta, i com a conseqüència, les possibilitats que aquesta conducta, consistent amb l'actitud, es realitzi. En la mateixa línia deliberativa estaria l'extensió que de la "Teoria de l'acció raonada" ha realitzat Ajzen (1987; 1989): "La teoria de la conducta planificada ". En aquesta nova remodelació de la teoria anterior, Ajzen introdueix un tercer antecedent de les intencions conductuals: el control conductual percebut. Aquest nou factor fa referència a la facilitat o dificultat percebuda pel subjecte per desenvolupar la conducta, o el que és el mateix, el control d'aquesta.

Com a conclusió podem dir que la "Teoria de l'acció raonada" assumeix que el subjecte, com a pas previ a la realització d'una conducta, valora sistemàticament la informació disponible, incloses les probables conseqüències derivades de la realització d'aquesta conducta, la motivació per realitzar-les i les expectatives que al respecte tenen els altres.

Així doncs, dels dos models anteriorment citats, els models espontanis deixarien sense explicar aquelles conductes que el subjecte desenvolupa d'una forma reflexiva o deliberada. D'altra banda, els models deliberatius o raonats no explicarien les conductes que el subjecte desenvolupa d'una manera espontània, sense una planificació i deliberació prèvies. En aquest sentit, sembla necessari fer referència a un tercer model integratiu que proporcionï una explicació global de la relació existent entre les dues variables. Bentler i Speckart (1979) varen considerar que la relació entre actituds i conducta es pot explicar també al marge del control evolutiu del subjecte. Pressuposa, per tant, que les actituds exerceixen una influència directa sobre les conductes, a més d'una influència indirecta a través de les intencions conductuals.

Des d'aquesta mateixa perspectiva integracionista, Liska (1984) reconeix amb Fishbein i Ajzen (1975) la necessitat i la utilitat de distingir conceptualment entre intencions, cognició i actitud (afecte), però considera que el model simplifica en extrem l'estructura causal on es basa la relació entre aquests components. En aquest sentit, Liska afirma que, l'efecte de les actituds sobre la conducta no està completament intercedit per les intencions conductuals. Per tant planteja una acció directa de les actituds sobre la conducta en la mateixa línia de Bentler i Speckart (1979; 1981). Segons el mateix autor aquesta pot arribar a ser més forta que la seva acció indirecta a través de les interaccions i fins i tot més forta que l'efecte independent d'aquestes últimes.

Fishbein i Ajzen afirmen que les creences o cognicions del subjecte afecten a la conducta únicament a través del seu efecte en les actituds.

Pel contrari, Liska afirma que aquestes creences també poden afectar la conducta directament, ja que les actituds no poden mitjançar completament sobre les intencions i la conducta.

Liska critica també el model proposat per Fishbein i Ajzen (1975; 1980), pel que fa al fet que les normes subjectives són considerades com les úniques variables. En contraposició a aquestes consideracions, Liska (1984) afirma que:

" esta conceptualización simplifica en exceso la estructura causal (...). Así, mientras que las creencias asumidas como fundamentos de las actitudes y las normas subjetivas pueden ser definicionalment independientes, con toda certeza no son causalmente independientes. Las investigaciones demuestran que están afectadas por experiencias sociales similares y que se influyen mutuamente, y a pesar de que la mayoría de las investigaciones sugieren que el efecto de las actitudes y de las normas subjetivas sobre la conducta es independiente y aditivo, algunas investigaciones sugieren que una parte substancial de los efectos pueden ser estadísticamente interactivos". (Op.Cit.P.69)

Davant d'això, Liska (1984) afirma la necessitat de considerar sistemàticament aquestes variables i els seus efectes en un model que en permeti la identificació.

Finalment, l'autor fa referència a la variable estructura social que el model de Fishbein i Ajzen es conceptualitza com una variable on l'efecte sobre la conducta està completament modulats per les actituds i les normes subjectives de l'individu. Segons Liska encara que això pugui ser així en aquelles conductes que depenen únicament de la motivació, per norma general l'estructura social està incidint de forma directa en les actituds, en les normes subjectives i en les intencions conductuals del subjecte i, com a conseqüència, en la conducta.

Cada una de les revisions realitzades per Liska al model proposat per Fishbein i Ajzen s'integra en un nou model amb una estructura causal considerablement més complicada.

Dintre d'aquesta mateixa línia integrativa, Fazio més recentment (1990) va proposar un nou model explicatiu de la relació que s'estableix entre les actituds i la conducta - model- que intenta oferir una explicació, de forma que les actituds incideixen en la conducta des d'una doble vessant espontània deliberativa. El model proposat per Fazio (1990) suggereix que un procediment deliberatiu es produeix únicament quan l'oportunitat i la motivació per deliberar existeixen.

En aquests casos el subjecte valora les possibles conseqüències de la seva acció, guiant les seves actituds la conducta relacionada amb l'objecte. La valoració de les conseqüències d'aquesta conducta obliga el subjecte a realitzar un important esforç cognitiu.

Per contraposició, en totes aquelles situacions en què l'oportunitat per deliberar no existeixi, qualsevol efecte de les actituds respecte la conducta es produirà únicament a través d'un procediment espontani. En aquests casos el paper que l'actitud juga en la determinació de la conducta dependrà de la força de l'associació avaluable que s'estableixi amb l'objecte de l'actitud. Quan això passa, el sol fet que el subjecte es trobi amb l'objecte de l'actitud, activa la seva avaluació en la seva memòria. Aleshores pot determinar les percepcions immediates de l'individu, i com a conseqüència influenciar la seva conducta.

1.3 TEORIES SOBRE EL CANVI D'ACTITUDS

La majoria de psicòlegs socials coincideixen i accepten que les actituds són fruit de l'experiència. És a dir, les actituds s'aprenen.

Ja Freud assenyalava la influència decisiva de les "indicacions paterna i materna" en la formació d'actituds del nen, ja que aquests s'agafen com a models. Més tard serà el grup d'amics el model determinant del seu comportament. Permanentment serà la societat el model confirmador de les actituds de la persona.

Segons Buxarrais i Martínez (1992), les actituds són realitats dinàmiques i canviants sotmeses a un continu procés d'aprenentatge, ja sigui aquest intencionat o no. Com hem vist, l'actitud orienta el comportament

Són moltes les teories respecte el canvi d'actitud. En aquest apartat centrarem només l'atenció en aquelles que pertanyen a un enfocament cognitiu en correspondència amb la base teòrica en què es recolza l'experiència portada a terme en aquest treball.

Dins d'aquest enfocament en recollit aportacions bàsicament de la:

- La Teoria de la disconformitat o de la dissonància. Greenwald, (1968); Petty i Cacioppo, (1983).
- La Teoria de l'equilibri (Cognitive Balancing o affective-cognitive Consistenci Theory). Heider (1944, 1958); Bronw (1965); Albelson i Rosenberg, Hovland, Mcguire i Brenhm (1960).
- La Teoria cognitiva social. Bandura (1987); Bandura, Jeffery i Bachicha, (1974); Corbin, 1972; Feltz i Landers, 1983).

Aquestes teories diuen que sempre que un receptor rep un missatge persuasiu el compara amb els coneixements, els sentiments i les actituds previs respecte al tema (Greenwald, 1968), i genera d'aquesta forma unes respostes cognitives. Si aquests pensaments van en la direcció indicada pel missatge, tindrà lloc la persuasió, mentre que si van en direcció oposada no hi haurà persuasió, i en algun cas es pot donar un efecte *boomerang* (Petty i Cacioppo, 1983). Per aquesta teoria, el que és fonamental és determinar quins factors i de quina manera influeixen sobre la quantitat d'arguments que el receptor genera, a favor o en contra, de la posició mantinguda en el missatge. La quantitat d'arguments generats dependrà, entre altres, de la distracció (que farà disminuir el nombre d'arguments generats), i també la implicació personal del receptor en el tema (que augmentarà el nombre d'arguments generats). A més a més de la quantitat d'arguments generats, també influirà el tipus d'arguments. És a dir, si aquests estan a favor del missatge, la distracció té un efecte negatiu i la persuasió és inferior, en canvi si els arguments són en contra del missatge, la distracció farà que el receptor elabori menys arguments, per tant, es produirà un major impacte en la direcció indicada per la font.

Les teories cognitives miren dintre de l'individu per estudiar el desenvolupament de l'actitud i el seu canvi. Factors com els trets de la personalitat, el sistema nerviós, les estructures cognitives, els estats mentals, els tipus d'atribucions, el funcionament intel·lectual preocupen els teòrics.

El coneixement de la teoria de la dissonància cognitiva es deu a Festinger (1957) i als seus col·laboradors. Els psicòlegs socials anomenen dissonància a un estat

desagradable que es dóna quan ens adonem que algunes de les actituds que mantenim són d'alguna manera inconseqüents (Festinger, 1957).

La dissonància cognitiva (Byrne, 1998) és una experiència molt comuna en les persones; un exemple clar seria quan es diuen coses que realment no es creuen.

La teoria de la dissonància cognitiva parteix de la idea que a les persones no ens agrada la incoherència i ens sentim incòmodes quan es produeix.

El fet més important d'aquesta perspectiva és que la dissonància cognitiva pot conduir algunes vegades a un canvi d'actituds, per tal que aquestes siguin coherents amb altres actituds que també mantenim o bé perquè siguin coherents amb el nostre comportament observable. És a dir, gràcies a la dissonància cognitiva i als seus efectes, les persones canvien a vegades les seves pròpies actituds sense cap tipus de pressió externa que els obligui a fer-ho. Aquesta teoria planteja que quan s'experimenta aquest estat d'incoherència les persones ens sentim motivades per evitar aquesta situació. Segons això podem plantejar tres mecanismes per evitar aquestes situacions. Primerament es pot canviar l'actitud o el comportament de manera que siguin més coherents l'un amb l'altre. En segon lloc, es pot adquirir una nova informació que recolzi l'actitud o el comportament. Per últim també podem decidir que la incoherència no importa, arribant així a la trivialització, és a dir, a la conclusió que les actituds o els comportaments en qüestió no són importants; així doncs, qualsevol incoherència entre ells és insignificant (Simon, Greenberg i Brehm, 1995). Ens preguntem quina d'elles utilitzarem; la resposta vindrà donada generalment per aquella que ens comporti menys esforços. És a dir,

utilitzarem el camí que creiem que ens portarà a reduir aquesta sensació incòmoda però que al mateix temps presenta un esforç mínim. Quan experimentem la dissonància, alguna cosa ha de canviar i això és generalment l'element cognitiu que és més fàcil de modificar.

La teoria de l'equilibri té una llarga tradició i es troba fonamentalment associada a Heider (1944,1958). Com va assenyalar Bronw (1965), existeixen diverses formulacions similars i seguint aquest autor en aquest treball s'examina una adaptació d'una versió proposada per Abelson i Rosenberg (Rosenberg, Hovland, Mcguire, Albeson i Brehm, 1960).

Abelson i Rosenberg (1960) assenyalen que la condició de desequilibri no és en si mateixa suficient per motivar un canvi d'actitud. La importància està en adonar-se que els elements es troben desequilibrats.

Cal destacar la importància que aquesta teoria dóna a dos dels components de les actituds: l'afectiu i el cognitiu. El component cognitiu es relaciona amb els objectes de significació afectiva d'una forma instrumental. També hem de remarcar que aquesta teoria ofereix una llum respecte al desenvolupament dels valors.

En aquesta teoria, com en altres, les actituds poden presentar-se en un estat estable o equilibrat o bé en un estat desequilibrat. Quan estan equilibrades, s'intentarà l'equilibri. Rosenberg (1960) pensa que hi ha tres maneres d'organitzar l'estructura de l'actitud; la persona pot:

- Refusar la comunicació que li va forçar l'estat de desequilibri, i d'aquesta forma arribar a l'equilibri.
- Fragmentar l'actitud des d'altres actituds

- Formar una nova actitud per acomodació

Aquesta última és un canvi d'actitud real i es pot produir per un canvi cognitiu seguit d'un canvi afectiu o a la inversa.

La forma escollida de restituir l'equilibri serà majoritàriament aquella que representi un menor esforç.

Abelson (1959) recollit per Bronw (1960), altres formes de restituir l'equilibri: la negació o la contradicció, el reforç, la diferenciació-controvèrsia, i la transcendència o superioritat. De particular interès són la controvèrsia (dividir separadament un element cognitiu) i la transcendència (crear una estructura molt ordenada que englobi els elements cognitius incongruents). El desenvolupament d'aquestes estructures tant ordenades similar al desenvolupament d'un nou sistema de valors. Abelson diu que la negació i el reforç seran utilitzats, primerament, per establir l'equilibri, ja que aquests són mitjans més fàcils. Cal tenir en compte que aquestes dues formes són vàlides per restablir l'equilibri però que no necessàriament influeixen en el canvi d'actitud, ja que solament la diferenciació i superioritat sembla que poden implicar acomodació i, per tant, un canvi d'actitud real.

Dins de la concepció cognitiva social s'explica el funcionament humà com un model de reciprocitat triàdica on la conducta, els factors personals, cognitius i els esdeveniments ambientals actuen entre si com a determinants interactius. La naturalesa d'aquests es defineix en base a un cert nombre de capacitats anomenades bàsiques: capacitat simbolitzadora; capacitat de previsió; capacitat vicària; capacitat autoreguladora; i capacitat autoreflexiva.

La capacitat simbolitzadora destaca la importància dels símbols, ja que són considerats com aspectes que afecten

tots els àmbits de la vida i que proporcionen un mitjà de canvi i d'adaptació de l'entorn important, que ajuden a donar significat i continuïtat a les experiències viscudes. Les persones a vegades reaccionen davant de situacions de forma immediata, però una gran part de la seva conducta es troba regulada per les previsions que poden fer. La persona intenta per tant predir les conseqüències més probables de les seves accions futures, posant-se fites i planificant accions adequades per ocasions futures. Aquesta capacitat de realitzar accions deliberades i intencionades està relacionada amb l'activitat simbòlica. Aquesta previsió normalment ve donada per actuacions ajudades pel mecanisme d'autoregulació.

La capacitat autoreguladora permet no actuar solament per adaptar-se a les preferències dels altres sinó que gran part de la seva conducta es troba motivada i regulada per criteris interns i per reaccions auto-avaluatives davant dels seus propis actes.

La capacitat d'autoreflexió permetrà analitzar les experiències i reflexionar sobre els processos mentals. D'aquesta manera es pot arribar a un coneixement genèric sobre un mateix i sobre el món que l'envolta, aspectes que afavoriran l'autoavaluació i la modificació dels seus pensaments. Cal tenir present que una part de conductes manifestades és el resultat d'una autoavaluació reflexiva. Dins de les teories psicològiques sobre l'aprenentatge per mitjà de l'observació, Bandura (1987) i el seu equip han estat els que major nombre d'investigacions han aportat en aquest camp. La capacitat d'aprendre per mitjà de l'observació permet a la persona assolir regles necessàries per generar i regular patrons de conductes sense tenir necessàriament una experiència d'assaig i d'error. Segons

Bandura, en l'aprenentatge per modelat hi intervenen dos factors primordialment:

- els factors cognitius,
- els factors afectius i motivacionals.

Dins dels factors cognitius destaquem entre altres:

- La capacitat intel·lectual de l'observador del model i el seu nivell evolutiu.
- L'amplitud i la qualitat de l'atenció de l'observador.
- Un procés de mediació imaginativa.
- Un procés de mediació verbal.
- Una memorització d'esquemes, estructures, imatges.

Dins dels factors afectius i motivacionals destaquem:

- La motivació. Perquè aquest mètode de modelat sigui més efectiu, l'observador ha d'estar motivat a reproduir la conducta del model.
- El reforç és també un factor decisiu tant per l'assimilació com per la reproducció de l'actitud.

Les influències del modelat actuen sobretot per mitjà de la seva funció informativa. És difícil imaginar un sistema de transmissió social on el llenguatge, l'estil de vida i les pràctiques institucionals culturals s'ensenyin a cada un dels membres, sense l'ajuda de models que il·lustrin aquests patrons culturals.

L'aprenentatge per observació està regulat per quatre processos:

- *Processos d'atenció* que regulen l'exploració i la percepció de les activitats modelades
- *Processos de retenció*, les experiències transitòries són transformades per la memòria en conceptes simbòlics que

serveixen de models interns per l'emissió de respostes i de criteris per la correcció d'aquestes

- *Processos de producció* que regulen l'organització de les sub-habilitats components en nous patrons de resposta
- *Processos de motivació* que determinen que les competències adquirides per l'observació es posin o no a la pràctica.

Els processos d'atenció determinen allò que és observat per l'individu de forma selectiva. Perquè es produeixi l'aprenentatge per observació és necessari atendre i rebre de forma precisa els aspectes rellevants de les activitats modelades.

Són molts els factors que influeixen en l'exploració i percepció d'allò que és modelat. Poden estar relacionats amb les habilitats cognitives, a les característiques dels observadors, a les propietats de les activitats o amb l'organització estructural de les interaccions humanes.

El nivell d'atenció serà un aspecte important que cal tenir en compte en la capacitat imitativa del nen. El procés d'atenció no consisteix solament en captar aquella informació que impressiona més al nen que observa, sinó que inclou l'exploració de l'entorn i la construcció, a partir dels esdeveniments modelats. La cognició representa un paper destacat en la percepció i en donar coherència i significat a la informació. Les capacitats de l'observador per processar la informació seran un factor que limitarà, per tant, la quantitat d'aprenentatge per observació. Per això quan els esdeveniments modelats es produeixin amb rapidesa o bé que el seu nivell de complexitat excedeixi a les habilitats cognitives de l'observador, es necessitaran exposicions repetides per assolir una concepció adequada de

les activitats modeladores. Per tant, haurem de tenir en compte que les influències produeixen canvis de forma més ràpida i fiable quan s'ajusten a les capacitats cognitives de l'observador i als coneixements previs d'aquest.

L'atenció també es veurà afectada per les conseqüències experimentades pels altres i per aquelles que un mateix experimenta. Per tant, el valor funcional de l'activitat també serà un aspecte important en la retenció. Quan les formes de conductes són acompanyades per l'èxit, és a dir, per seqüències gratificants rebran una major atenció que en aquelles activitats que no presentin aquestes característiques.

Un altre aspecte a tenir en compte a més del valor funcional de la seva conducta és el grau d'atractiu que té l'activitat pel nen. Aquest tipus d'activitats tindran una major acceptació i els nens tendiran majoritàriament a imitar.

Les persones amb les quals el nen interacciona de forma més habitual, juguen un paper important en els patrons de conducta que observarà el nen de forma repetida i per tant tenen més possibilitats de ser apreses.

Un altre aspecte regulador de la conducta és la retenció. Les activitats modelades no poden influir si aquestes no són recordades. Per tant, serà necessari que la informació moduladora sigui representada en la memòria de forma simbòlica. A través dels símbols, les experiències de modelat passen a retenir-se en la memòria. Sobretot la representació influeix d'una forma especial en les primeres fases de l'adquisició de la conducta. L'aprenentatge per observació es recolza bàsicament en dos sistemes de

representació que inclouen construccions d'imatges i construccions verbals. La retenció inclou la transformació activa i la reestructuració de la informació de què es disposa sobre els esdeveniments. La pràctica és un recurs memorístic important. Si els esdeveniments modelats no són practicats una vegada observats, és probable que siguin oblidats. Mitjançant una pràctica acumulativa, els patrons modelats són reforçats en la memòria (Bandura, Jeffery i Bachicha, 1974). La pràctica cognitiva generalment no és tan eficaç com l'actuació repetitiva, però estudis comparatius demostren que la pràctica cognitiva millora l'execució posterior (Corbin, 1972; Feltz i Landers, 1983).

L'execució de la conducta apresada per observació està influenciada per tres tipus d'incentius: directes, vicaris i autoproduïts.

El grau d'aprenentatge per observació pot apreciar-se de diferents maneres. A través de les *proves de producció verbal*, on els observadors descriuen allò que han après per mitjà de l'observació (Bandura, Jeffery i Bachicha, 1974; Bandura, Ross i Ross, 1963). També es poden apreciar les concepcions simbòliques de les activitats modelades per mitjà de les *proves de reconeixements*, és a dir, els observadors identifiquen o reconeixen el patró de model conductual a partir de fotografies. Un altre prova és l'anomenada per comprensió, que s'utilitza quan la conducta es troba regulada per regles; aleshores es planteja que demostrin que han comprès el seu significat. Les proves d'optimització de l'execució, consisteixen en fer que el nen a través d'incentius positius intenti desenvolupar tot el que ha après dels models (Bandura, 1966).

1.4 CONCLUSIONS

En el primer apartat d'aquest capítol hem intentat aclarir el concepte d'actitud com una manera de reaccionar o de posicionar davant de fets, objectes, circumstàncies i opinions. L'actitud és una tendència a un determinat tipus de comportament com a conseqüència de la valoració personal que es fa. Tinguem en compte que aquesta no solament implica una manera de comportar-se davant de situacions o de persones, sinó també una valoració i un coneixement social. Per tant, veiem l'actitud com l'estat intern que influeix en el comportament i on les accions i les paraules ho reflecteixen. Conèixer una actitud implica saber tenir en compte cada un dels seus components, afectiu, cognitiu i comportamental (concepte multidimensional de l'actitud). Per tant creiem important tenir present que, a l'hora de voler entendre les actituds manifestades per un grup d'alumnes, haurem de conèixer adequadament les relacions establertes pels tres components per així poder entendre i donar significat als comportaments. L'actitud en si mateixa no és directament observable, el que avaluem és la manifestació de la conducta.

La persona al llarg de la vida i a través del seu procés de maduració i de tot un seguit d'experiències viscudes canvia d'actituds. Aquest canvi d'actitud no sempre va acompanyat per una reflexió prèvia. La consistència d'una actitud per tant no depèn solament dels processos cognitius. Les teories cognitives presentades en relació al canvi d'actitud centren l'atenció a diferents aspectes de l'estructura de l'actitud. Hem pogut veure que gairebé tots els autors reconeixen la influència que té l'experiència a l'hora de determinar una actitud. Ara bé, perquè aquestes respostes siguin motiu reforçant de la conducta, les persones han de ser conscients de les conseqüències

d'aquestes; si no és així difícilment es modifica la conducta. Per això creiem que a l'escola és fonamental realitzar un treball reflexiu i vivencial respecte les conductes manifestades (les pròpies i les dels altres). Hem de remarcar també que no solament s'aprèn de la reflexió de les pròpies conductes, les persones aprenem la majoria de les conductes a través de l'observació. L'observació dels altres és una manera de fer-nos una idea de com s'efectuen les conductes noves i ens poden servir de guia d'acció. Però hem de tenir en compte que una mateixa conducta pot tenir diferents conseqüències en funció: de les situacions en què es manifesta, quan s'estableixen les situacions de recompensa, segons les persones a les quals es dirigeix i del moment en què es realitza. Per això nosaltres ens manifestem a favor d'un model integrat que té en compte els tres components de l'actitud a l'hora de poder donar explicacions respecte el com i el perquè les actituds incideixen en les conductes. Com es pot veure, el canvi d'actitud és una tasca difícil, però no impossible.

CAPÍTOL 2. ACTITUDS I VALORS EN L'EDUCACIÓ ESCOLAR

2.1 El paper de l'escola com educadora d'actituds

2.2 Criteris per a organitzar l'ensenyament

2.3 Problemes dels mestres per ensenyar actituds

2.4 Criteris globals per la seqüenciació continguts actitudinals

2.5 L'avaluació de les actituds

2.5.1 L'observació

2.5.2 Mètodes no observacionals

2.6 Conclusions

Capítol 2. ACTITUDS I VALORS EN L'EDUCACIÓ ESCOLAR

Una vegada definit el concepte d'actitud, la seva relació amb la conducta des de les diferents perspectives, el segon capítol analitza el paper que han de jugar les actituds en l'educació.

L'insuficient tractament que aquesta temàtica ha rebut en la investigació pedagògica té la seva justificació, com assenyala Escámez (1986), en causes de tres nivells diferents:

"El científico, el del prejuicio y el del uso en el ámbito escolar". (op.cit.Pàg.12)

Pel que fa al primer nivell, la dificultat està en trobar un concepte d'actitud acceptat pels especialistes, i tècniques d'observació apropiades. Respecte al prejudici, per relacionar-ho amb l'adoctrinament i la manipulació; i respecte al tercer nivell, la consideració que les actituds són:

"...declaraciones de intenciones totalmente irrelevantes en la práctica educativa" (Escámez, 1996, pàg.13).

És a dir, amb freqüència ni es programa el seu ensenyament, ni se li dedica temps, ni existeixen criteris per a la seva avaluació.

En el primer apartat veurem la proposta de diferents autors que proposen que les actituds i el valors democràtics han de ser l'eix vertebrador que permetrà dissenyar unes pràctiques pedagògiques que marcaran uns espais de diàleg on s'acordaran solucions i, sobretot, es millorarà la comprensió i el respecte als companys.

Per tant, defensem un tipus d'escola democràtica, participativa i oberta al diàleg, capaç de crear espais destinats a l'acció cooperativa.

En el segon apartat del capítol recollim els criteris fonamental per l'organització de l'ensenyament d'actituds.

En el tercer apartat presentem la dificultat que se'ls planteja als mestres per poder portar a terme l'ensenyament d'actituds als seus alumnes.

En l'apartat següent presentem unes orientacions en relació a la seqüenciació de l'ensenyament d'actituds a l'escola.

El darrer apartat del capítol s'endinsa en una de les tasques més complexes: l'avaluació de les actituds. Remarquem la necessitat d'un cert equilibri dins de l'avaluació d'actituds, entre les evidències intuïtives, que normalment fa el mestre i la utilització d'un conjunt d'instruments o tècniques que puguin objectivar l'avaluació.

L'últim apartat recull les conclusions del capítol.

2.1 EL PAPER DE L'ESCOLA COM EDUCADORA D'ACTITUDS

El canvi, la millora de l'escola i la renovació de l'ensenyament representen una de les àrees de preocupació creixent en les últimes dècades. Els temes més importants a resoldre en un futur són:

- La revisió dels continguts a ensenyar en les escoles.
- El debat obert per trobar plataformes que ens permetin legitimar quins continguts ensenyar.
- La revisió de les pròpies escoles com a institucions organitzatives.
- La recomposició de les estratègies, tecnologies i condicions escolars pel desenvolupament del coneixement. Els comportaments i les actituds en els individus.
- Les formes de treballar els professionals de l'educació, i també la seva formació i perfeccionament.

La noció de l'escola com un sistema amb cultura pròpia s'ha posar de manifest des dels diferents àmbits educatius.

Quan parlem de cultura ens referim a uns patrons de comportament, a unes regles establertes, a uns rituals elaborats, a una forma de pensar, a uns valors compartits per un grup d'individus que mantenen com a forma de relacionar-se i organitzar-se.

Segons Cohen, (1985), les escoles són organitzacions socials complexes amb una estructura formal relativament uniforme però que presenten característiques diferenciadores entre si. El canvi d'escola ha d'afectar no solament les pràctiques de l'ensenyament sinó també en el seu clima organitzatiu i social.

Una bona organització en un sentit ampli que afecta l'ambient escolar serà aquella que sàpiga contextualitzar els comportaments, analitzi les representacions i estableixi les xarxes de significat. És a dir, el llenguatge, les actituds i les pràctiques hauran de ser interpretades des del seu propi significat.

Hem de tenir present que en l'escola es donen relacions al voltant del nostre entorn i en relació a les nostres creences i actituds. Des d'aquesta perspectiva es justifica la necessitat de la selecció i explicitació dels valors, actituds i normes que han de ser assumits. Cada centre i cada equip pedagògic ha de plantejar-se el tema, i en funció de les característiques socioculturals del context prioritzar un determinat tipus de valors, d'acord amb les finalitats educatives que es volen tenir.

És important assenyalar que la veritable educació d'actituds i valors no es manifesta únicament en els continguts, sinó en la manera d'ensenyar-los.

L'escola, com agent socialitzador, és un context generador d'actituds. El concepte de socialització el podem definir com un procés d'aprenentatge o adquisició d'actituds i comportaments dins d'un context interactiu. Aquestes interaccions en el procés educatiu es produeixen tant entre el mestre i els alumnes com entre els propis alumnes. Les relacions socials de l'aula i l'ambient que viu el centre seran dos aspectes que influiran decisivament en el procés d'assoliment d'actituds.

La socialització es porta a terme a través d'un aprenentatge continu però cada vegada més complex. Al llarg de la vida, les persones viuen situacions variades que els portaran a modificar, reafirmar o rebutjar actituds i valors que prèviament mantenien. Si acceptem l'escola com a context d'aprenentatge d'actituds i per tant de socialització, hem de tenir present que en aquest procés interactiu les actituds dels alumnes es veuen influenciades pels membres del grup al qual pertany i també per la relació de l'alumne amb el professorat. Segons el tipus de rols i d'estatus que s'estableixin en aquest context els alumnes reaccionaran de maneres molt diferents.

L'organització escolar ha de néixer les necessitats percebudes per tots els membres que formen part de l'escola, amb l'objectiu d'aprofundir i posar en comú els esforços necessaris per poder assolir un benefici col·lectiu. L'objectiu bàsic d'aquesta organització ha de ser la de contribuir en la formació i el desenvolupament de les persones.

Parlem d'una escola participativa, quan aquesta afronta noves responsabilitats que emergeixen de l'activitat grupal. Un treball amb aquestes característiques requereix posar en pràctica la participació i la implicació. La cooperació amb els altres es produeix si, simultàniament a l'execució del treball, es desenvolupen les destreses, els procediments i la cultura apropiada per un treball grupal productiu.

L'escola participativa ha de basar-se en la participació de tothom, des del paper que a cada un li correspon, i amb els límits que en cada cas sigui lògic

tenir en compte. Una participació completament autònoma de l'alumnat és un objectiu a llarg termini i per poder arribar a assolir-lo és necessària la intervenció de l'adult. Participar comporta la implicació en la vida escolar mitjançant la paraula i l'acció cooperativa. Una acció amb una finalitat clara, és a dir, acompanyada d'una comprensió i d'un compromís.

"...la participació autèntica uneix l'esforç per entendre's amb l'esforç per intervenir" (Diversos autors 1997, pàg. 20).

Tant alumnes com mestres han de prendre part activa en la construcció d'aquest clima escolar participatiu. Aquest tipus d'escola comporta l'establiment d'un conjunt de valors, els quals conxtituiran un marc de referència i permetran dissenyar unes pràctiques pedagògiques que marcaran aquests valors i la vida del centre.

"...els valors i les pràctiques són dos pilars d'una escola democràtica."(Diversos autors 1997, pàg. 19).

Els valors assenyalen la direcció que han de prendre les pràctiques pedagògiques.

Una escola participativa ha de deixar "espais de diàleg".

És a dir, moments en què alumnes i mestres puguin parlar de temes que els preocupin o els interessin de la vida escolar o extraescolar. Durant aquest espai de diàleg s'acordaran solucions i el més important de tot és que ampliaran la comprensió respecte als seus companys. El diàleg ens permetrà acceptar les opinions dels altres més fàcilment, veure més clar les solucions i, per últim, podem considerar-lo com una eina de compromís.

La participació necessita també un moment per l'acció. No ens val només donar la paraula a l'altre i donar la nostra opinió, sinó que ens cal posar-nos a fer-ho, és a dir necessita de la nostra acció cooperativa. Per tant, l'escola haurà de deixar "espais per l'acció cooperativa".

A més a més l'escola no es limita només a acordar solucions, sinó que té unes funcions socials, és a dir, els alumnes han de prendre consciència de la utilitat de l'escola i del perquè dels seus sistemes de funcionament.

"La presa de consciència és el resultat de la paraula que facilita la reflexivitat sobre la vida escolar i, alhora, el resultat de l'acció cooperativa que actua com un analitzador que posa de relleu els sistemes d'organització, de funcionament i de poder de l'escola. Paraula i acció amplien la comprensió de l'escola i realitzen la seva transformació" (Diversos autors 1997, pàg.21).

A la nostra escola li queda un llarg camí per recórrer, per dur a terme un bon treball actitudinal. Aquesta ha d'aclarir i concretar les intencions educatives en el camp de les actituds, els valors i les normes. Tot allò que volem que els nostres alumnes aprenguin sol·licita una intervenció pedagògica adequada, reflexiva i sistematitzada que facilita el seu aprenentatge.

Segons Gómez, I (1992) l'escola ha de transmetre valors, actituds i normes, externs a la pròpia institució (context històric, social, cultural i polític) i els interns en funció de les decisions que es prenen en la institució.

L'educació de valors en el context escolar no s'ha de veure com alternativa, sinó com a complementaria tant a nivell curricular com institucional (Trilla i Puig 1991).

Les actitud i els valors són conceptes molt relacionats entre ells, i per aquesta raó, formen un sol bloc de continguts i es contempla que en el seu ensenyament s'han d'abordar de forma conjunta.

Segons Gómez, I (1992):

"Els valors, les actituds i les creences es troben estructurats en el sistema cognoscitiu, formant una totalitat integrada i funcional que evoluciona...". (Op.Cit.P.45)

Els valors són principis normatius o creences que presideixen i regulen el comportament de les persones en qualsevol moment o situació a nivell individual (valors personals) i col·lectiu (valors socials). Valor és allò que es bo (val en si mateix) i, com que és bo, és desitjable.

Les actituds expressen el sistema de valors (allò que és preferible) a nivell de conducta, mostren la preferència de les persones a actuar d'una determinada manera. Les persones tendim a desenvolupar actituds que reflecteixin i reforcin el sistema de valors. (Goñi, 1993). Les actituds tradueixen a nivell comportamental l'adhesió a vegades a uns determinats valors i a unes determinades normes.

Les normes són regles de conducta compartits pels membres d'un grup social, que s'han de respectar en determinades situacions. Bolívar (1995) les defineix com:

"pautes concretes i específiques d'actuació en determinades situacions" (Op.Cit.P.22).

Es diferencien dels valors perquè les normes tenen un caràcter prescriptiu (regulen la conducta socialment desitjable i especifiquen el comportament que es considera socialment desitjable o indesitjable) i punitiu (conseqüències negatives que es deriven del seu incompliment). Per tant serà:

"l'explicitació a nivell col·lectiu d'un valor" (Op.Cit.P.22).

Mitjançant l'aprenentatge de les normes les persones adequem la conducta als estàndards del grup social (costums, valors i lleis). Disposem d'una guia enormement útil per desenvolupar valors i actituds que estiguin en consonància amb els valors i les actituds del nostre entorn social. Les normes són regles que permeten establir criteris d'actuació i valoració per verificar resolucions. Controlen certs valors en el sentit que els donen forma i possibiliten la seva interpretació oficial i convinguda.

En determinades ocasions les normes orienten la formació d'actituds. El respecte per una determinada norma pot ajudar a formar una determinada actitud davant d'allò que és objecte de la norma. Les normes ofereixen pautes de comportament que ajuden a conformar actituds que estiguin en consonància amb elles.

És important crear actituds positives entorn de l'escola si realment pretenem dur a terme un treball actitudinal amb els alumnes. Cal que tinguem en compte que existeix un gran lligam entre les nostres actituds i el nostre sistema de valors, creences i coneixements.

Segons Sarabia(1992):

"...tendemos a formar actitudes que reflejen y refuercen dichos valores," por lo tanto "... la adquisicion de valores a través del desarrollo de actitudes en concordancia con dicho sistema de valores". (Op.Cit.P.142)

L'ensenyament d'actituds dins de l'escola ha d'estar planificada amb uns criteris bàsics que orientin la selecció adequada d'actituds, valors i normes, que regiran dins de l'aula i per tant en tota l'escola democràtica.

2.2 CRITERIS PER ORGANITZAR L'ENSENYAMENT D'ACTITUDS

L'educació ha d'ajudar les persones, nens i nenes a formar-se com a persones responsables, participatives, actives i crítiques. Integrar-se en una col·lectivitat, en un grup social, fer seus els valors, les tradicions, els costums, és a dir formar part d'un projecte col·lectiu (Coll, 1997).

Educar per la vida no és solament ensenyar matemàtiques, anglès, informàtica..., encara que són aprenentatges imprescindibles. Educar comporta també donar eines necessàries a l'alumne perquè disposi de respostes al perquè de les coses, que arribi a tenir confiança en la seva pròpia persona, que sàpiga relacionar-se satisfactòriament amb els seus iguals, que sigui capaç de prendre decisions responsables.

Per tant, una de les urgències educatives del nostre temps és ensenyar a actuar, a decidir correctament, a triar i tot això essent molt conscients que ens manquen elements assequibles de referència.

Des d'aquesta perspectiva, es concep l'individu el desenvolupament de l'individu amb estreta relació amb el context social. En conseqüència el procés mateix de construcció del coneixement individual es fa indissociable del context interpersonal en el qual sorgeix i s'ubica. Gràcies a aquesta dinàmica establerta en la interacció amb els altres, l'individu s'apropia en un procés individual constructiu de la cultura del seu entorn social, i a la vegada recull l'acumulació de l'experiència dels altres, fruit de les relacions socials i de la seva pròpia participació activa.

L'organització de l'ensenyament d'actituds és una tasca força complexa. La incorporació de les actituds dins del currículum escolar (LOGSE) no ha estat acompanyada, amb freqüència, per una aportació rellevant d'estratègies teòricament fonamentades. Com tampoc hi ha hagut una preocupació de conscienciar l'educador de la necessitat de formar actituds. (Escámez, 1986).

El que sí que es detecta és que una gran majoria d'educadors estan convençuts que les actituds han d'estar presents en el procés educatiu, tal com assenyala la Reforma Educativa.

El gran repte que tenen les escoles és ajudar els nens i nenes a identificar i aclarir les seves pròpies actituds.

Segons Escámez (1986) existeixen tres grans contextos que configuren les actituds:

- " el socio-cultural
- el familiar
- l'escolar" (Op.Cit.P.19)

Establir una clara diferenciació entre ells és pràcticament impossible, encara que metodològicament és important que els tinguem en compte. Per tant, per comprendre les actituds d'una persona és necessari conèixer el seu entorn social, les seves representacions socials més destacades, les normes socials principals i els estils de comportament generalitzats. Però cal tenir present que la influència social no actua de forma determinant, ja que aquesta realitat social és complexa i afecta les persones de forma diferent.

El context familiar influeix de manera especial en la formació d'actituds. La importància de la família com a confirmadora d'actituds ha estat exposada pel professor Quintana (1984) citat per Escámez (1986), en assenyalar que:

" Marca al niño al suscitarle unas actitudes y reacciones básicas que conformarán todo su comportamiento posterior y de adulto; las relaciones familiares, en efecto, por un lado encarnan un rico contenido social, tal como pautas, valores, actitudes...; y por otro, constituyen un juego de roles tanto propios como ajenos". (Op.Cit.P.20)

L'escola, com a configuradora d'actituds, ha estat objecte de múltiples investigacions empíriques que han aportat abundants resultats. Gràcies a aquestes investigacions s'ha pogut observar el poder que exerceix l'ideari del centre, la ideologia del mestre, els comportaments que "sustenta" el llenguatge dels llibres escolars i tot el conjunt de normes, regles i rutines i tot allò que es coneix com el "currículum ocult". L'ensenyament d'actituds dins de l'escola ha d'estar planificat amb uns criteris bàsics que orientin l'adequada selecció d'actituds que pretén fomentar els

valors i normes que regiran dins d'una aula i per tant dins de l'escola. A l'alumne no li podem crear situacions de conflicte entre unes normes que no estan adequades als valors i a les actituds que es pretenen desenvolupar.

L'escola ha d'analitzar el propi sistema de valors i concretar les intencionalitats educatives que presidiran la seva activitat educativa. D'aquesta manera sí que podrà ajudar l'alumne a elaborar una moral autònoma, solidària i compromesa amb la societat on viu (Gómez, I; Mauri, T.1996).

Per facilitar que aquestes intencions educatives es puguin assolir, és necessari planificar i sistematitzar la intervenció com a professionals.

A nivell de centre els referents més útils per plantejar les intencions educatives són: el Projecte educatiu i curricular de Centre. En ells s'adeqüen les prescripcions curriculars de l'administració educativa a cada centre escolar, pels equips docents, els quals recullen les decisions, contextualitzades i consensuades, respecte al què, quan i com ensenyar i avaluar en cada una de les etapes.

El projecte educatiu de centre l'hem de veure com un espai on hauran d'estar justificats i consensuats les actituds i els valors a ensenyar. Els mestres han de reflexionar sobre quins tipus de valors i actituds volen educar, i arribar a una acord i un compromís en el seu procés educatiu. Com diu Santos(1994):

"difícilmente puede educarse a los alumnos en los valores en el marco de una institución que no practica" (Op. Cit.P.63).

Tot això s'ha de concretar en la *programació didàctica* o *programació d'aula*. És competència dels equips de cicle o curs respecte a allò que pretén i com ho farà i com avaluarà en relació a un grup específic d'alumnes.

És important l'existència d'un projecte pedagògic obert, respectuós amb la diversitat individual, cultural i social dels alumnes, que impliqui els alumnes en el procés d'aquest, i provoqui així la seva sensibilització i per tant participació. No és suficient que el professorat consideri adequades les actituds a ensenyar, sinó que els alumnes hauran d'estar convençuts que aquestes actituds són les adequades per a una millor convivència. Aquest tractament és totalment necessari per poder avançar de manera eficaç en l'educació d'actituds, valors i normes.

Sarabia (1992) respecte a aquest últim punt creu que existeixen tres mesures concretes perquè es pugui dur a terme un ensenyament més harmònic que permeti augmentar i millorar l'adequació de valors, actituds i normes:

- a) "*Revisar les normes de funcionament i del reglament disciplinari per poder contrarestar la concordança amb els valors i ideals expressats en el projecte educatiu de centre.*
- b) *Divulgar entre tots els alumnes, no solament les normes que regeixen la convivència escolar, sinó divulgar de forma explícita els valors en els quals es fonamenten aquestes normes i que donen sentit al seu compliment social.*
- c) *Fer participar els propis alumnes en l'elaboració de les normes que regeixen la vida col·lectiva de l'escola. D'aquesta forma, es possibilita la vivència activa dels valors, les actituds i les normes com un fet lliurement acceptat i solidàriament compartit.*" (Op.Cit.P.180).

En relació amb els objectius es planteja:

- Uns valors que han de començar pel respecte a un mateix i als altres
- Una educació per la ciutadania.
- Una educació que defensi els drets humans, que reculli els valors universals i democràtics per la formació d'un bon *ciutadà*. Valors propis d'una societat democràtica i pluralista, com el respecte als altres, la tolerància, la solidaritat i la responsabilitat. (Buxarrais, 1997).

Per tant, serà necessari treballar dimensions personals per generar hàbits de conducta adequats; desenvolupar la personalitat i el raonament moral per estar obert a valors, sentiments i actituds solidàries; a ser coherent entre allò que es pensa i el que es fa.

Segons Puig (1995) i Buxarrais (1997) per poder assolir aquests principis haurem de treballar:

- L'autoconeixement. Ser conscients de com som i per què som així.
- Autocontrol emocional. Ser una persona oberta, no tancar-se a idees noves.
- Autoestima. Respecte i cura de la nostra pròpia persona
- L'aprenentatge autònom per poder respondre les obligacions de la vida ciutadana i de la vida privada.
- L'empatia. La capacitat d'entendre les idees, conductes i emocions dels altres.
- El desenvolupament del raonament moral i la creativitat. Aquestes són necessàries perquè la persona sigui capaç de tenir un pensament constructiu, crític, obert i fonamentat en valors; no és una imposició de normes sense cap tipus d'anàlisi crítica.

A més a més dels aspectes de desenvolupament personal, haurem de treballar la formació d'actituds cooperatives, necessàries per treballar eficaçment en la resolució de problemes en treballs grupals. Per això treballarem el respecte, la comunicació, la tolerància, la cooperació, la confiança.

En relació a com ensenyar les actituds cal considerar que l'ambient, com a recurs essencial a l'hora de planificar la nostra tasca educativa, ja que el medi influeix en la conducta de diferents formes: invita a determinades accions, facilita determinades actituds i condiciona determinats tipus de relació i intercanvi.

Tenint en compte la utilització del l'espai, l'horari de treball a l'aula, l'organització del treball en interacció, la proposta d'activitats que cal realitzar, una metodologia didàctica que faciliti la convivència, la solidaritat, la reflexió conjunta, el respecte i l'autonomia dels alumnes.

La base és un bon plantejament metodològic que fomenti la interactivitat. Per tant, aquest ha de ser vivenciat i analitzat posteriorment.

Aquest aprenentatge ha de tenir un caràcter globalitzador afavorit des de les diferents àrees del currículum.

Finalment ens hem de preguntar quan ensenyar d'una manera pensada i sistematitzada. No pot quedar només en actuacions educatives, puntuals o ocasionals. Aquestes han de formar part de l'educació integral del nen.

Si partim que l'escola no és un fet aïllat sinó que se situa en un entorn determinat, la funció del mestre respecte d'aquella és la de conèixer i compenetrar-se amb el medi social i natural que envolta i integra en

el seu projecte educatiu els valors de cultura, llengua i tradicions.

Per tant, hem de centrar el mestre de manera global en el seu paper en l'escola. Aquesta visió globalitzadora del mestre ha de permetre: establir relacions amb la comunitat en la qual exerceix la seva labor; amb l'escola com a institució dotada d'estructures i components diversos; i, en tercer lloc, amb l'alumne i el grup classe que serà la relació a la qual facin referència les dues anteriors.

El professor, per altra banda, com a membre d'aquesta entitat ha de conèixer en profunditat tota l'estructura de la qual forma part. Aquesta presa de consciència farà possible la seva integració en el seu treball d'equip amb altres mestres, aspecte que afavorirà l'aprenentatge globalitzador d'actituds de l'alumne.

La relació amb el grup classe és per on ha d'anar l'enfocament dels dos punts anteriorment citats, ja que aquesta interacció farà possible que el mestre assumeixi amb èxit la seva tasca.

Perquè l'acte educatiu pugui arribar a donar-se de manera eficaç, el mestre ha de tenir una relació càlida amb els seus alumnes, en la que se sentin importants. El clima de la classe ha de ser distès perquè els alumnes actuïn de manera oberta, motivada, engrescadora i positiva, favorable al desenvolupament d'actituds.

El mestre/a no és solament el que influeix sobre les actituds dels alumnes, sinó igual o amb més força els seus companys de classe. El grup, sense proposar-s'ho, actua com a factor d'influència dels altres alumnes i estableix patrons de conductes i actituds amb els que cada nen i cada nena contrasta amb les seves pròpies.

Per tant, la configuració interna del grup és important, ja que aquesta és una font persuasiva pels canvis d'actituds i valors. L'amistat afavoreix la comunicació i totes dues faciliten la similitud d'actituds. Els nens/es tendeixen a adoptar en el seu aprenentatge actituds dins d'un, o més, models presents en el seu medi.

L'adequació entre l'avaluació del mestre i la de l'alumne és el que farà que l'alumne desenvolupi davant d'aquesta un o altre tipus d'actituds. Quan el mestre avalua l'alumne més negativament del que ell faria, l'alumne es veu tractat injustament i pot canviar la seva actitud que tenia vers el mestre per una de negativa.

Quan els alumnes tenen classificacions més baixes que les esperades poden respondre amb una actitud de rebuig a si mateixos per no haver aprofitat les oportunitats que els han donat. Aquestes reaccions davant d'una avaluació negativa són el resultat d'un procés d'*autoatribució*, és a dir, de la identificació de les causes de les actituds i els comportaments en un mateix. Això pot portar l'alumne a modificar la seva actitud (Coll, Pozo, Sarabia, Valls, 1992).

Majoritàriament, diferents autors assenyalen que els alumnes prefereixen els mestres que avaluen favorablement, però cal fer una matisació sempre que sigui fonamentada (Eiser, 1989), ja que una recompensa davant d'una actitud superior a la que la persona considera justa pot provocar diverses postures. Pot fer pensar que el mestre és massa benèvol, que és un incompetent per no adornar-se de la realitat.

Els alumnes tendiran a acceptar més fàcilment les avaluacions del mestre que fomentin en els alumnes un sentiment de seguretat i confiança en comunicar-los que les seves actituds i comportaments són correctes o ben orientats.

2.3 PROBLEMES DELS MESTRES PER ENSENYAR ACTITUDS

La dificultat que se'ls planteja actualment molts mestres per poder portar a terme l'ensenyament d'actituds és doble. D'una banda, la falta d'un marc teòric unificat que orienti les propostes didàctiques. D'altre, el fet que, en general, no han rebut una formació adequada per assumir aquesta complexa tasca.

Desenvolupar un model educatiu que fomenti els valors i actituds pretesos implica canvis profunds en la forma de fer i de pensar del professorat.

La manera d'actuar del mestre està íntimament lligada a la seva forma de ser i de pensar. Per tant, com assenyala Martínez (1991), és necessari un programa de formació i aprofundiment en actituds i valors per poder dur a terme la tasca educativa.

El perfil del mestre vindrà donat per unes característiques personals innates o apreses i per un conjunt d'habilitats i sabers.

Aquesta preparació és necessària, ja que aquest treball pedagògic sobre actituds, valors i normes genera situacions de conflicte i inseguretat al mestre, que poden ocasionar un sentiment de fracàs i d'impotència.

Buxarrais (1997, pàg.16) defineix alguns obstacles que considera importants a l'hora d'iniciar qualsevol programa d'educació moral o en valors al professorat:

-*"Una actitud de escepticismo"*, en alguns casos i en relació a segons quins temes.

-*"La confusión de la materia"*. Es confon habitualment encara l'educació moral amb la religiosa.

-*"La falta de vocación por la educación"*. La diversitat de mestres existents en les nostres escoles, provocada per la massificació del professorat i la escassa formació inicial rebuda en relació amb aquests tema.

-*"La propia función del profesorado"*. Aquest comporta un coneixement pedagògic però també és un compromís moral i ètic, ja que exerceix influència sobre els alumnes, es tracta per tant d'una funció social. Per altra banda, ha de provocar i supervisar el bon funcionament educatiu, hi també analitzar i proposar valors, tasca educativa complexa i contradictòria en ocasions.

-*"La falta de actualización y formación permanente"*. És necessari actualitzar el mestre per una societat que avança molt ràpidament.

-*"Mancança de recursos tecnològics"*. Oferir al mestre les ajudes i els recursos necessaris per dur a terme la seva tasca educativa.

-*"El escaso reconocimiento social, salarial y académico del profesorado"*.

Esteve (1995) diu:

"Hay un auténtico proceso histórico de aumento de las exigencias que hacen al profesor, pidiéndole que asuma cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo. Además de su materia, hoy se le pide que sea un facilitador del aprendizaje i organizador del trabajo en grupo, también que cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, su

integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y que requieren una atención específica." (Op.Cit.P.24-25)

Les responsabilitats del professor com hem pogut veure han augmentat considerablement en aquests darrers anys, per tant, les capacitats d'aquest també hauran de ser majors i millors. S'haurien de promoure estratègies de selecció i orientació en la formació inicial dels mestres per tal de garantir l'equilibri personal de les persones que s'incorporin a les tasques educatives.

D'acord amb això, Buxarraís (1997) aposta per un professorat que presenti les següents capacitats:

- *"Capacidad de crear un clima escolar adecuado.*
- *Capacidad de crear situaciones que plantean problemas y contradicciones.*
- *Capacidad de escuchar, de aconsejar i de ayudar en la formación.*
- *Capacidad para construir un modelo teórico propio y adaptado a la situación educativa concreta.*
- *Capacidad de animar a los grupos y de analizar su funcionamiento, de comprender el sentido y la dinámica de las situaciones que se plantean en las aulas.*
- *Capacidad de trabajo sobre la propia persona i de interrogarse sobre uno mismo dentro de su práctica docente.*
- *Capacidad de tender hacia la neutralidad pedagógica.*
- *Capacidad para diseñar actividades particulares tendentes al desarrollo de la confianza en sí mismo por parte del educando.*
- *Capacidad para dirigir discusiones morales.*
- *Capacidad para poseer un autoconcepto ajustado y positivo*
- *Capacidad para afrontar situaciones potencialmente conflictivas." (Op.Cit.P.18)*

A més a més, segons la pròpia autora, el mestre ha de potenciar al màxim les situacions d'interacció entre iguals i interacció mestre-alumne. Aquesta interacció

s'ha de dur a terme dins d'un clima d'autèntica cooperació.

D'altra banda, el mestre ha de saber diferenciar l'activitat professional de la vida i les activitats personals. És a dir, no ha d'amagar els seus valors i actituds però sí que ha de tenir en compte que el seu rol no és ser un més dintre del grup classe i imposar les seves opinions, sinó que el seu paper és el de potenciar el diàleg i la construcció de conductes coherents per part de l'alumnat. Per poder afrontar això és necessari que el mestre disposi d'un nivell de seguretat emocional, una autoestima elevada i unes habilitats bàsiques per poder afrontar situacions conflictives (Martínez, 1991).

Un aspecte a tenir en compte és que el mestre en un moment donat pot ser el model escollit per ser imitat o amb qui identificar-se per part de l'alumne. Per tant, aquestes actituds hauran de ser coherents per poder ser model d'actuació.

Martínez (1991) ens presenta unes orientacions per l'actuació del professorat, de les que destaquem:

- El caràcter transversal dels objectius actitudinals, que requereix un treball en equip portat a terme pels mestres del cicle.
- La segona fa referència als dos principis de l'educació moral de Kohlberg, desenvolupats per Blatt (Blatt i Kohlberg, 1975). El model cognitiu-evolutiu de Kohlberg insisteix en el valor del conflicte moral, en el desacord en situacions problemàtiques com a catalitzador per al desenvolupament moral. Rebutja la moralitat adulta presentada en forma de discurs, pel

desenvolupament moral del nen. El paper del mestre és crear conflictes i presentar arguments sòlids perquè els alumnes arribin a estadis més alts.

El mestre, més que dominar a la perfecció les destreses bàsiques per dirigir les discussions respecte a dilemes morals, ha de ser capaç de facilitar "*microprocesos dialógicos*" per produir canvis en les estructures de raonament moral.

- La tercera orientació està relacionada amb el clima de l'aula i el de l'escola. Aquest és un factor important en aquest tipus de treball. Un clima de llibertat d'expressió i de pensament, i també un ambient on les interaccions entre els alumnes i les alumnes siguin més freqüents que les d'alumnes i mestres, afavorirà un adequat desenvolupament moral.

- La quarta i última orientació se centra en el desenvolupament d'habilitats socials i prosocials que faran possible, en l'àmbit de l'aula i l'escola, un conjunt de normes i valors compartits. És a dir, tot el claustre de professors ha de pactar respecte a les actituds, els valors i les normes que volen desenvolupar en els alumnes i agafar criteris que ofereixin garanties d'èxit.

El professorat ha de facilitar el coneixement, l'anàlisi i el desenvolupament de les actituds, els valors i les normes que orienten el projecte educatiu del centre i de la classe, perquè l'alumne sigui capaç d'entendre-les i respectar-se, igual com han de quedar clarament establertes les formes de participació perquè els alumnes les coneguin i col·laborin a millorar-les. És funció del mestre ajudar els alumnes que relacionin significativament les normes amb determinades actituds, per consolidar i interioritzar un valor.

2.4 CRITERIS GLOBAIS PER LA SEQÜENCIACIÓ DELS CONTINGUTS ACTITUDINALS

Segons Del Carmen (1996) la seqüenciació pretén donar respostes a qüestions com:

- Quines actituds són més importants en el procés d'ensenyament?
- Com i de quina manera hem de presentar-les als alumnes?
- Com progressar en la seva adquisició?
- Com potenciar les relacions amb els altres tipus de continguts?

Tal i com diu el mateix autor:

"Las secuencias eductivas se entienden como un conjunto de elementos que presentan una relaciones características, y dan lugar a una sucesión dotada de constancia interna y especificidad de actuación. En la elaboración de las mismas se establece una estrecha relación entre los procesos de análisis, selección i secuenciación, ya que la forma de analizar los contenidos determina en gran medida los procesos de selección y secuenciación."(Op.Cit.P.163).

Per la realització d'un procés de seqüenciació és necessari determinar els elements que han de ser objecte d'aquest, i els principis que hauran d'orientar-lo.

La major part d'autors coincideixen a donar importància a les característiques dels alumnes per establir les seqüències adequades. Però diferents autors posen l'èmfasi en altres aspectes: Piaget (1973) i Bruner (1988), les estructures operatòries desenvolupades, per Gagné (1987) els requisits

d'aprenentatge i per Ausubel (1973) els coneixements previs dels alumnes.

Segons la revisió realitzada per Del Carmen (1996) les diferents variables que es poden tenir en compte dins del procés de seqüenciació dels continguts educatius són:

1. " Las características de los alumnos
2. El ámbito de aplicación de las secuencias consideradas (currículo entero, etapa, ciclo, curso, unidades)
3. Los elementos que se toman en consideración (objetivos, actividades, distintos tipos de contenidos).
4. Las relaciones que se establecen entre los distintos elementos del currículo
5. La relaciones que contemplan entre el análisis sincrónico y el diacrónico
6. Las técnicas de análisis utilizadas para establecer las secuencias (empírica, racionales, mixtas.)
7. Las estrategias de secuenciación recomendadas
8. El tipo y grado de intervención en la toma de decisiones de los distintos estamentos educativos (alumnos, profesores, administración educativa, editoriales)". (Op.Cit.P.29)

La seqüenciació de l'ensenyament de les actituds a l'escola ha de partir d'una selecció d'actitud, vehiculades al projecte de centre a l'hora de voler desenvolupar uns valors i unes actituds compartides per tota la comunitat escolar.

Segons Sarabia (1992), tres són les mesures que pot realitzar un centre educatiu per augmentar l'adequació de valors, actituds i normes:

- a) *"Revisar las normas de funcionamiento y el reglamento de disciplina para ver su concordancia con los valores ideales expresados en el proyecto educativo de centro."*

És a dir, suprimir o modificar aquelles que ja han deixat de ser rellevants i afegir si cal aspectes més puntuals del moment.

b) *"Divulgar entre todos los alumnos no solo las normas que rigen la convivencia escolar, sino , sobre todo, difundir de forma explícita los valores en los que se fundamentan dichas normas y que dan sentido a su cumplimiento razonado"*

c) *" Hacer participar a los propios alumnos en la elaboración de las normas que rigen la vida colectiva de la escuela"*
(Op.Cit.P.180).

Segons Martínez i altres (1990) és possible seqüenciar les actituds posant com a referència dos criteris fonamentals. El primer d'ells consisteix a tenir en compte les característiques evolutives dels alumnes, considerant dos tipus de capacitats: el desenvolupament cognitiu i el coneixement social. Cal tenir present que totes dues es troben en íntima relació, ja que el desenvolupament cognitiu es dóna com condició necessària, encara que no suficient, pel desenvolupament social (Kohlbert,1988).

El segon criteri fa referència a la dimensió de les actituds que han de ser seqüenciades, com també la relació que és necessari crear amb altres tipus de continguts. Aquesta interrelació dels continguts actitudinals amb els conceptuals i procedimentals posa de manifest el seu caràcter transversal.

Del Carmen (1992) recomana que la manera més efectiva per establir una seqüència és partir de l'anàlisi de la pròpia pràctica. Primerament és necessari analitzar les seqüències realitzades i explicitar els criteris subjacents d'aquestes. Això, facilitarà la presa de consciència conjunta d'allò que s'està fent; permet posar per escrit les seqüències desenvolupades; afavoreix la discussió sobre els criteris utilitzats;

permet consolidar les decisions adequades i localitzar els aspectes més problemàtics.

També és recomanable anar introduint els criteris de forma progressiva per minvar la dificultat. Primerament és bo analitzar globalment els diferents criteris, veure les relacions existents entre ells i posteriorment seleccionar-ne algun per iniciar l'anàlisi i la reelaboració de la seqüència. En el cas que els criteris seleccionats tinguin relacions jeràrquiques s'haurà de començar per aquells que siguin la base dels següents.

Correspon a cada equip pedagògic les decisions sobre el grau i tipus d'aprenentatge a assolir a cada nivell i a cada període concret de programació. Per tal d'assolir un procés continu en aquest sentit, cal tractar-ne uns objectius concrets i de manera constant. A més, cal preveure situacions, activitats i organització de grup que afavoreixen la cooperació.

2.5 L' AVALUACIÓ DE LES ACTITUDS

Avaluar les actituds és una tasca complexa, que cal que els mestres tinguin present al llarg de l'etapa i dels cicles dissenyant criteris que permetin apreciar els resultats assolits amb aquest tipus de contingut.

Les actituds adquirides, com ja hem assenyalat anteriorment, no solen ser directament avaluables, són observables a partir de les accions manifestades.

Des d'un marc psicològic cognitiu-constructivista, les dades obtingudes han de ser interpretades. No es tracta de quantificar en funció d'un criteri estàndard, sinó el que es pretén es investigar el procés de l'acció educativa que es porta a terme i la seva incidència en el desenvolupament i la construcció d'actituds en els alumnes.

Les actituds quan es posen en joc impliquen una avaluació d'una cosa, objecte, persona o situació, i aquesta ens pot ser agradable o desagradable. Per tant, tota actitud implica un judici avaluatiu, ja sigui d'un objecte, persona o situació. Aquesta comprensió pot ser més o menys ajustada, però sí que és la comprensió d'un moment i d'una experiència concreta que té la persona.

Bolívar (1995) recull alguns principis com a elements necessaris per situar adequadament el sentit de l'avaluació de valors i actituds, perquè aquesta no quedi fora de lloc.

- *La recuperació del sentit comunitari* (en el mateix centre). Per tant, l'escola ha de prendre com a tasca fonamental la formació de ciutadans en valors i actituds, i ha de començar paral·lelament creant espais i desenvolupant tasques amb les quals la comunitat escolar pugui compartir les tasques i les preocupacions i aspiracions educatives.
- S'ha de reconèixer el centre escolar com un lloc de construcció de valors comuns, que puguin servir com a guia de l'acció educativa i de l'autorevisió d'aquesta acció.
- L'avaluació ha de ser un compromís de revisió, compartint uns valors i unes actituds que han de ser

un referent de l'acció educativa i de la pròpia avaluació de progrés en els alumnes.

- Més que conèixer què avaluar i/o com avaluar, és prioritari plantejar-se a nivell de centre per què avaluar. Avaluar actituds i valors és apreciar el progrés educatiu que s'està produint en els processos i accions que s'estiguin desenvolupant en l'aula i en el centre.
- Tenir en compte que avaluar és valorar en quina mesura s'estan incorporant els valors i les actituds que hem intentat promoure. No ho fem per qualificar, sinó que la intenció és planificar i decidir quines noves accions educatives hem de prendre.
- L'avaluació de valors i actituds ha d'estar necessàriament integrada tant en el conjunt de la labor educativa portada a terme com en l'apreciació global del progrés educatiu dels nens i nenes. La diferenciació dels continguts (concepte, procediments i actituds) encara que assenyali formes diferencials d'ensenyament i d'avaluació, no implica que cada tipus de contingut tingui una avaluació diferenciada. Si fos així, no estariem complint amb el plantejament global que es pretén.

El mestre desitja tenir informació sobre el procés de formació i canvi d'actitud experimentats pels seus alumnes. El llenguatge i les accions manifestades pels alumnes són les eines més eficaces que tenim per poder accedir i avaluar les actituds. Els científics socials han desenvolupat diversos mètodes específics de medició de les actituds. Els instruments per mesurar les actituds es classifiquen d'acord amb dos tipus de respostes donades per les persones: les verbals i no

verbals (gestos facials, silencis, mirades, etc.). Aquestes últimes presenten serioses limitacions per l'observador que està poc habituat, doncs no es pot tenir la certesa absoluta del seu significat altitudinal.

Les respostes verbals són les més utilitzades, ja que poden ser fàcilment provocades i perquè molts psicòlegs socials donen a l'expressió verbal una gran rellevància.

Els mètodes i les tècniques d'avaluació depenen del sentit i de la forma que es vulgui donar a l'avaluació. No obstant això, necessitem instruments, estratègies i suggeriments pràctics respecte a les formes i situacions en què es pot realitzar l'avaluació en aquests continguts.

El la revisió realitzada s'han tingut en compte diferents fonts:

- Tècniques derivades de la psicologia, sobretot de la social (escales de mesura d'actituds o valors).
- Alguns mètodes i tècniques (pocs) procedents de l'avaluació d'objectius de l'àmbit afectiu, que per la seva procedència conductista necessiten ser revisats.
- Mètodes específics de programes d'educació moral (per exemple, educació moral evolutiva de Kohlberg), però són poc transferibles fora del context específic (Mestre, Perez-Delgado i Moto 1991).
- Conjunt de tècniques derivades de l'avaluació educativa naturalista o qualitativa, com metodologia observacional, de gran utilitat. Entenem com avaluació naturalista les observacions dels fenòmens dintre i en relació amb els contextos naturals en què passen.

L'avaluació d'actituds necessita un cert equilibri entre les evidències intuïtives, que normalment fa el mestre i la utilització d'un conjunt d'instruments o tècniques que puguin fonamentar l'avaluació.

Per tant, la recollida d'informació amb diferents tècniques, fonts i moments ha de ser processada i combinada de forma crítica i reflexiva per poder així emetre un judici encertat. A aquesta permet la "triangulació", en la mesura en què es contrasten tres o més angles de perspectives, evidències o metodologies, proporcionant així un marc de referència més comprensiu. Així doncs, l'avaluació de valors i actituds, s'hauria de reunir el punt de vista del mestre amb el dels alumnes i contrastar amb els altres companys de cicle o etapa.

Exposarem a continuació els mètodes i tècniques d'avaluació més destacats, des dels plantejaments sustentats en aquest treball.

2.5.1 L'OBSERVACIÓ

Gran part dels mètodes i les tècniques per a l'avaluació d'actitud i valors parteixen d'una metodologia qualitativa. Dins d'aquesta línia de treball són importants els treballs realitzats per Hopkins 1989; Walker, 1988; i Mckernan, 1991, que presenten el professor com a investigador de la seva pròpia acció i amb l'autonomia d'un professional: és un observador participant de la seva pròpia pràctica a classe i en la vida del centre.

L'observació sistemàtica és l'instrument fonamental en un context d'investigació qualitativa per poder avaluar

actituds a través de la recollida de dades i d'una posterior interpretació i anàlisi (Postic i De Ketele 1990). El mestre, de fet, està contínuament observant el que passa amb els seus alumnes; el que s'ha de fer és formalitzar i sistematitzar aquesta observació perquè ens pugui proporcionar dades significatives. Observar implica focalitzar la visió des d'un marc conceptual i uns interessos amb ajuda d'uns instruments i unes estratègies per recollir adequadament la informació.

Amb l'observació sistemàtica i com a educadors, hem de veure i comprendre el desenvolupament normal i natural de la vida a l'aula i al centre.

Per aquesta observació hem de tenir unes pautes o guies que ens permetin avaluar les actituds i el seu procés de formació i desenvolupament. Es poden utilitzar diferents instruments de recollida de dades per a l'observació, amb un caràcter més sistemàtic o estructural o una observació oberta i menys estructurada, per després poder entrar a la fase d'anàlisi i interpretació.

Els instruments per a l'avaluació dels continguts sobre actituds segons MEC (1992) són:

- Observació sistemàtica
 - Escales d'observació
 - Llistes de control
 - Registre anecdòtic
 - Diaris de classe
- Anàlisi de les produccions dels alumnes
 - Produccions plàstiques o musicals
 - Investigacions

- Jocs de simulació i dramatització
- Intercanvis orals amb els alumnes
- entrevistes
- debats
- assemblees
- Qüestionaris o escales d'actituds:
- Gravacions en magnetòfon o vídeo i anàlisi posterior
- Observador extern

L'observació en l'aula pot centrar-se en allò que passa obertament entre els alumnes i el mestre, les conductes dels alumnes, les manifestacions verbals, les afectives, etc. A més a més, com a fonts indirectes, podem observar produccions dels alumnes com exercicis, quaderns de l'alumne, tasques escolars realitzades, qüestionaris, etc.

Per avaluar i interpretar adequadament les dades observades és convenient utilitzar procediments senzills que possibilitin acumular, de manera sistemàtica, un nombre suficient d'informació. Les dades observacionals poden ser, segons la manera com s'hagin recollit, principalment de tres tipus (McKernan, 1991, pàg.59):

- Narratives (com per exemple els diaris)
- Protocols estructurats (com ara les llistes de control o les categories d'observació)
- Escales d'observació

Com a conclusió podem dir que l'observació com a recollida d'informació té força avantatges, ja que és un mètode natural que no requereix contextos especials i tampoc està limitada temporalment, i se centra en conductes tant verbals com no verbals. Per contra, les

dades recollides són difícils de quantificar i estan limitades al cas o als grups observats, és a dir, no són generalitzables.

Registres anecdòtics

Són registres d'incidents o anècdotes en breus descripcions que el mestre considera interessant tenir en compte en el moment en què passen. Permeten captar la realitat social, observar les accions i actituds en el context natural en què passen. Han de ser recollides i registrades en una fitxa de format i dimensions fixos (perquè es puguin arxivar i ordenar). Aquesta fitxa ha de tenir la data, el lloc i el context, la descripció de l'anècdota i una primera valoració.

Escales d'observació, llistes de control i pautes d'observació.

Per poder dur la sistematització de l'observació, també les pot construir el mateix professor o bé utilitzar-ne d'altres ja estandarditzades. Un conjunt de qüestionaris/escales amb aquells indicadors o categories que siguin del nostre interès per observar els alumnes. Cal diferenciar entre: llistes de control, escales d'observació i pautes d'observació.

La llista de control és un instrument que observa de manera sistematitzada o formalitzada la presència o absència d'una categoria prèviament definida o determinada.

Amb l'escala d'observació, a més a més d'anotar la presència o absència d'un determinat tret de conducta, també constatem la intensitat d'aquesta actitud o conducta a través d'una escala gràfica, categòrica i

numèrica i determinats matisos. Per exemple: a) molt alta - alta - mitja - baixa - molt baixa; b) sempre - habitualment - algunes vegades - mai; c) numèrica:5,4,3,2,1.

Les pautes d'observació d'actituds parteixen el nivell més elemental. Presenten un caràcter molt obert, assenyalant diferents variacions respecte al grau d'adquisició, per poder així suggerir altres possibilitats de valoració que el mestre realitzarà en les fitxes corresponents de cada alumne. Aquí l'avaluació pretén determinar quin tipus de necessitats educatives té cada nen, per proporcionar-li les ajudes corresponents.

Observador extern

Pot ser un altre mestre del centre o qualsevol suport extern o investigador, sempre que s'estableixi una relació de col·laboració.

La descripció pot ser a través de vinyetes narratives, que són una representació viscuda dels esdeveniments de l'aula, que reflecteixen els fets en la mateixa seqüència en què es produeixen (Erickson, 1989)

Altres instruments d'observació poden ser el vídeo o la gravació en àudio. Presenten l'inconvenient de distorsionar el desenvolupament normal de l'activitat, si els alumnes no estan acostumats.

Diaris de classe

Són utilitzats com a elements d'autorevisió/avaluació del procés d'ensenyament i s'inscriuen en una concepció del professor investigador de la seva pròpia

pràctica, que es compromet en la millora escolar, investiga les seves accions i avalua els progressos de la seva pròpia intervenció.

El diari, pel fet d'escriure, serveix igualment per reflexionar sobre allò que ha passat a l'aula en el dia o la setmana, l'ambient de la classe, el que s'ha fet, les actituds dels alumnes, etc. El diari recull sentiments, reflexions, frustracions, preocupacions, comentaris, etc. Per tant, pot tenir un caràcter personal.

Els aspectes que normalment solen reflectir els diaris són: l'ambient de la classe (participació, relació, tasques, etc.), la situació del/la mestre/a (judicis sobre els efectes de la seva actuació, metodologia, propòsits de l'actuació, etc.), els alumnes (els comportaments, grau d'implicació en les tasques i en l'aprenentatge)...

També es pot utilitzar com a instrument el diari dels alumnes, que pot servir per conèixer la perspectiva, per implicar-los en la millora del seu aprenentatge i per la seva pròpia autoavaluació, etc.

Un altre manera de fer servir els diaris és la plantejada per McKernan (1991). En ella, el tutor dialoga al començament o al final del dia sobre les tasques, activitats, sentiments i percepcions, i els alumnes expressen la seva opinió respecte a les decisions del mestre i les seves preferències.

2.5.2 MÈTODES NO OBSERVACIONALS

Són pocs els instruments de caràcter quantitatiu que tenim per poder avaluar les actituds. Les escales d'actituds han estat les tècniques més importants i de major aplicació, però tenen limitacions, a causa de l'àmbit restringit en el qual les podem utilitzar i, a més a més, del procés tan costós que presenta la seva elaboració.

Les limitacions de les escales d'actitud han estat assenyalades per diferents autors. En primer lloc, aquests mètodes de mesura d'actituds assumeixen que les actituds subjectives poden ser mesurables mitjançant una tècnica quantitativa. En segon lloc, aquests mètodes pressuposen que una mateixa pregunta o ítem té el mateix significat per a tots els que responen; per tant, una resposta donada rebrà la mateixa puntuació en tots els casos. Actualment encara cap tècnica de mesura elaborada no ha aconseguit eludir aquests dos punts.

Escala d'actituds

El 1928 Thurstone va publicar un article titulat "*Las actitudes pueden medirse*". Thurstone va proposar diferents tècniques que feien possible obtenir mesures més o menys quantitatives. La més famosa d'aquestes tècniques va ser identificada per alguns autors com a *escala de Thurstone: és l'escala de "intervalos aparentemente iguales"*, que permet la mesura quantitativa de les actituds.

Els diferents passos a seguir en la construcció d'una escala d'intervalos aparentment iguals són:

1. "*Obtenció d'un banc d'ítems*". És necessari recollir al voltant de cent afirmacions d'actitud (opinions) sobre

l'objecte de l'actitud en qüestió. Aquestes afirmacions hauran de ser breus, clares i rellevants en termes de l'objecte d'actitud.

2. "Avaluació de les afirmacions". Al voltant de cent o més han de ser el nombre de persones representatives de la població que hauran d'avaluar posteriorment tots els ítems en una escala de classificació d'11 punts. Aquesta escala indica la quantitat de favorabilitat o no favorabilitat a l'objecte d'actitud implícit en un determinat ítem.

3. "Càlcul del valor de l'escala". "La mediana aritmética o la mediana de todos los valores de las categorías atribuidos por los diferentes jueces a un ítem señala el valor de escala de este ítem".

4. "Selecció d'ítems". Per seleccionar els 20 o 30 ítems que finalment seran escollits per formar una escala s'han de tenir en compte tres criteris:

- Los ítems deberían cubrir el continuo entero de la actitud y estar a distancias iguales
- De acuerdo con el criterio de ambigüedad, deberían eliminarse todos los ítems con una alta varianza interjuicio

Finalmente, de acuerdo con el criterio de irrelevancia, deberían excluirse todos los ítems que no diferenciaran entre personas con actitudes más o menos positivas, dada su irrelevancia con respecto al consabido objeto de actitud." (Autors diversos, 1990, pàg.153)

Quatre anys més tard que Thurstone publicqués el seu article, Liker (1932) va proposar "una tècnica per mesurar actituds". És una de les escales d'actitud estàndard més conegudes. És una escala d'un cost més baix que la citada anteriorment i amb un desenvolupament molt més fàcil.

Una escala de Liker es construeix de la següent manera: Recollida d'un gran nombre d'ítems (al voltant de cent) rellevants a l'actitud que volen avaluar. Aquests han d'expressar clarament creences o sentiments positius a

l'objecte d'actitud de què es tracti. Aquest tipus d'escala es pot fer sense la necessitat de l'ajuda de molts jutges.

Es demana una mostra àmplia de persones representatives de la població on les actituds hagin de ser posteriorment avaluades, que responguin als ítems dins d'una escala de classificació de 5 punts.

En aquest pas s'obté una puntuació preliminar de l'actitud sumant les respostes dels subjectes als diferents ítems.

La puntuació final de l'actitud s'obtindrà de la suma de les respostes donades a aquells ítems que varen quedar en l'escala.

Les escales ja estandarditzades poden no ser adequades per als nostres objectius, però construir una escala d'actituds pròpia pot exigir una inversió de temps i de recursos que no sempre justifica els resultats.

No obstant això, el mestre pot tenir interès de conèixer alguns d'aquests instruments per utilitzar dins del context de la classe i sense una pretensió de rigorositat científica. Es poden utilitzar en dos moments: al començament d'una activitat, com a estimació de la situació inicial d'una classe respecte a una actitud o valor; o bé al final d'una activitat, unitat didàctica o durant un període del procés, per veure els possibles canvis o progressos que s'han pogut produir en una actitud.

El procés de construcció d'una escala vàlida d'actituds inclou un conjunt de passos, entre els quals destaquen:

- "Conceptualització". Aquesta ha de ser adequada a la temàtica que s'estudiarà.
- "Redacció d'ítems". Redactar i trobar ítems adequats per incloure'ls en l'escala. Aquests hauran de ser formulats segons els criteris assenyalats anteriorment. (Bolívar, A. 1995, pàg.137)

Els ítems han de reunir tres condicions mínimes per a la construcció d'una escala:

- Els ítems han de cobrir una àmplia mostra respecte a l'objecte de l'actitud.
- Simplicitat en l'expressió dels ítems, és a dir, han de ser de fàcil comprensió per a una població heterogènia.
- Anàlisi dels ítems. Tenir cura de la redacció dels ítems no assegura que els enquestats responguin de manera desitjable. L'anàlisi dels ítems és un dels mètodes més eficients per controlar que la gent respongui de la manera més convenient.
- Validació del contingut. A part de l'anàlisi per controlar la validesa, s'ha de sotmetre el total dels ítems redactats al judici d'experts (jutges). En el cas d'una escola poden ser la resta de mestres.

Escales multidimensionals o diferencial semàntic

A més a més de les escales mencionades anteriorment, hi ha les escales multidimensionals de diferencial semàntic, procedents d'Osgood (1952). Inicialment es van desenvolupar per mesurar el significat (aspectes semàntics) d'un estímul per a un individu, però ara, en l'actualitat, forma part del conjunt d'escales més freqüentment utilitzades per mesurar actituds. Aquest tipus d'escala és utilitzable i adaptable dins de l'aula pel mestre, que haurà de seleccionar un nombre

de paraules-estímul en funció de les actituds que es vulguin avaluar i les escales valoratives estimades com a més necessàries.

2.6 CONCLUSIONS

Estem d'acord en relacionar els valors amb les finalitats de l'educació. Educació i valors són dos conceptes que no poden anar l'un sense l'altre. L'escola com a agent socialitzador és un context generador d'actituds i de valors. Creiem que és important ressaltar una vegada més que una vertadera educació en actituds i valors no es manifesta únicament en els continguts escolars, sinó també, entre altres coses, en la manera d'ensenyar-los. La importància de l'educació moral es troba en el seu treball constructiu, d'elaboració personal, social i cultural, que afavoreix la capacitat d'orientar-se amb autonomia, racionalitat i cooperació. L'escola ha de ser un espai de convivència responsable. Per tant és imprescindible que l'ensenyament d'actituds sigui planificat i orientat amb uns criteris que seleccionin adequadament les actituds, els valors i les normes, base d'una societat democràtica. L'escola ha de ser un espai de convivència i de vida pròpia, en el qual cal fomentar espais de diàlegs. És aquí on el mestre juga un paper fonamental: el d'afavorir un clima adequat que faciliti i potenciï espais de diàlegs i de construcció de conductes coherents, on poder debatre i compartir opinions per trobar solucions que requereixin accions de compromís. Tot això suposa al mestre plantejar-se tota una sèrie de qüestions, a moltes de les quals, ara per ara, el docent no troba resposta.

Pel que fa a la seqüenciació de l'ensenyament de les actituds a l'escola, és fonamental tenir present que s'ha de partir d'una selecció d'actituds vinculades al mateix centre, és a dir, compartides per tota la comunitat escolar. Sovint aquests aprenentatges requereixen períodes de temps llargs, aspecte que fa necessària la coordinació i continuïtat de diversos cursos escolars. Com a criteris globals a l'hora de seqüenciar les actituds a tenir en compte les característiques evolutives dels alumnes, tant a nivell de desenvolupament cognitiu com de coneixement social. La necessitat que aquesta seqüenciació estigui lligada a la pràctica i en les diferents àrees, així com la de tenir en compte criteris de progressió en la dificultat. La interrelació dels continguts d'actituds amb els conceptuals i procedimentals és el que posa de manifest el seu caràcter transversal. Per tant una vegada més queda de manifest que el treball d'actituds no s'ha d'entendre com un treball afegit dins de l'aula, sinó que forma part de tot procés d'ensenyament. Estem parlant d'un treball globalitzador que requereix en tot moment d'una forma pensada i sistematitzada, amb una intenció educativa. Aquestes intencions, com hem pogut veure, poden estar orientades a aspectes de desenvolupament personal com ara l'autoconeixement, l'autocontrol, l'autoestima, l'empatia i/o aspectes com els que són necessaris per treballar eficaçment en la resolució de problemes dels treballs en grup (com ara la comunicació, la tolerància, el respecte, la comunicació i la cooperació, entre d'altres).

Si l'ensenyament d'actituds presenta reptes per al docent, quan parlem de l'avaluació el llistó puja a

causa del pocs criteris de què disposem actualment. Hem d'assenyalar que no totes les comunitats autònomes es troben en les mateixes condicions, ja que algunes, com ara la comunitat basca, presenten uns criteris més clarificadors i definits respecte a com dur a terme l'avaluació d'actituds.

El diàleg i l'observació de les accions són les eines més eficaces que tenim per poder accedir i avaluar les actituds.

Els instruments per mesurar les actituds actualment es classifiquen d'acord amb dos tipus de respostes donades per les persones: les verbals i les no verbals.

Els mètodes i les tècniques d'avaluació dependran del sentit i de la forma que vulguem donar a l'avaluació. No obstant, necessitem instruments, estratègies i suggeriments pràctics respecte a les formes i situacions en què es pot realitzar l'avaluació d'aquests continguts. Som conscients que no tenim una tradició, ni un cos de coneixement, ni unes tècniques d'avaluació pròpies.

Sembla convenient que la recollida d'informació es realitzi a través de diferents tècniques, fonts i moments. Aquesta informació ha de ser processada i combinada de manera crítica i reflexiva per poder així emetre un judici encertat.

Creiem que l'observació sistemàtica és l'instrument fonamental, en un context d'investigació qualitativa, per poder avaluar actituds a través de la recollida de dades i d'una posterior interpretació i anàlisi. Per

dur a la pràctica aquesta observació és necessari elaborar unes pautes o guies que ens ajudin a avaluar les actituds i el seu procés de formació i desenvolupament.

CAPÍTOL 3. ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA COOPERACIÓ

- 3.1 Concepte de cooperació**
- 3.2 La cooperació per la integració entre iguals**
- 3.3 Cooperació i aprenentatge**
 - 3.3.1 Investigació en aprenentatge cooperatiu
 - 3.3.2 Mètodes d'aprenentatge cooperatiu
- 3.4 La cooperació des del punt de vista educatiu**
- 3.5 Estratègies metodològiques per l'ensenyament**
- 3.6 Interacció social com a procés educatiu**
- 3.7 Dificultat d'introduir el treball cooperatiu**
- 3.8 Efectes de l'aprenentatge cooperatiu**
- 3.9 Cooperació i valors democràtics**
- 3.10 Conclusions**

Capítol 3. ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA COOPERACIÓ

En aquest capítol, ens proposem destacar el concepte de cooperació, assenyalant la importància d'aquest en el desenvolupament integral dels alumnes.

Quan parlem de cooperació fem referència a la relació recíproca entre persones o grups, dirigida cap a la realització d'un objectiu mitjançant un esforç comú i amb la finalitat d'obtenir una recompensa mútua.

La cooperació significa compartir i implica interactuar i dialogar.

" La cooperació pot ser entesa com a recurs metodològic d'aprenentatge, però és en ella mateixa objecte i contingut de sabers" (Diversos autors 1998, pàg.179).

La cooperació ha de facilitar a les persones:

- La descentralització de la pròpia subjectivitat
- L'aprenentatge de la reciprocitat i d'intercanvi
- L'aprenentatge de la tolerància
- El raonament per sobre la imposició
- La confiança en les possibilitats múltiples de comunicació
- L'harmonització de les emocions
- La no-discriminació

Plantejarem l'aprenentatge cooperatiu com a millora de la connexió grupal i afavoridor d'actituds positives respecte a la diversitat social. Estudiarem el concepte d'aprenentatge cooperatiu a partir de diferents autors, assenyalant els avantatges que aquest comporta respecte a altres tipus de treball.

En el primer apartat volem recollim diverses definicions respecte el concepte de cooperació amb el propòsit de poder conèixer àmpliament el seu significat, saber amb quins aspectes és relaciona i que requereix la seva intervenció perquè l'alumne es desenvolupi integrament (socialment, psicològicament i cognitivament).

En el segon apartat volem emfatitzar en la cooperació com interaccions entre iguals, així com el paper del mestre com a mediador de l'aprenentatge.

El tercer apartat i quart apartat el destinem a presentar l'aprenentatge de la cooperació, sense entrar en detall en la descripció dels múltiples mètodes d'aprenentatge cooperatiu, ja que no és el tema principal del nostre treball. Nostre objecte d'estudi es centra en l'avaluació d'actituds cooperatives

En el cinquè apartat tractem la cooperació des del punt de vista educatiu. Ressaltem els plantejaments de Johnson i Johnson (1991) perquè existeixi cooperació dins d'un grup. Cal tenir en compte que els efectes de l'aprenentatge cooperatiu depenen de la qualitat de la pròpia interacció dins del grup, aspecte que no es produeix de manera espontània.

El treball cooperatiu, per pròpia naturalesa, és una de les maneres més eficaces de portar a terme la construcció de valors. Per això en el setè apartat d'aquest capítol presentem les propostes de Puig i Martínez (1989)al respecte.

En el següent apartat recollim com la interacció social afavoreix el progrés cognitiu. Segons Vygostki, les

funcions mentals i el desenvolupament humà tenen el seu origen en les relacions socials. En aquest enfocament, queda clar que en la interacció social l'infant aprèn a regular els seus processos cognitius seguint les indicacions o directrius de les persones amb les que interactua.

En el setè apartat assenyallem aspectes a tenir en compte per afrontar algunes de les dificultats que ens podem trobar alhora d'introduir la cooperació.

En el vuitè apartat recollim els efectes del treball cooperatiu des de diferents vessants i segons diversos.

En el penúltim apartat assenyallem la cooperació com un valor democràtic.

L'últim apartat recull les conclusions més rellevants del capítol.

3.1 CONCEPTE DE COOPERACIÓ

Cooperar significa tenir alguna cosa per compartir i implica interactuar i dialogar. Aquesta interacció es produeix amb tot el bagatge d'experiències prèvies, de valors culturals i de nivells de llenguatge de cada un.

La cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors i motius que requereixen un intercanvi, una coordinació de punts de vista i d'actuacions: una valoració crítica i una acceptació de les crítiques, una assumpció de decisions col·lectives i una responsabilitat davant de tasques comunes.

La cooperació és també un principi que pot garantir un procés d'ensenyament més creatiu, més sòlid i més enriquidor, en la mesura que el professorat i l'alumnat s'impliquin en la construcció i transmissió del coneixement.

L'actitud cooperativa no s'adquireix de forma espontània en les interaccions socials: requereix un aprenentatge lent, amb una intervenció dinamitzadora per part del docent i una concepció pedagògica i una organització de centre, com hem vist al capítol anterior, que ofereixi diverses i variades oportunitats per plasmar-se a través del diàleg, l'intercanvi i el respecte a la diversitat.

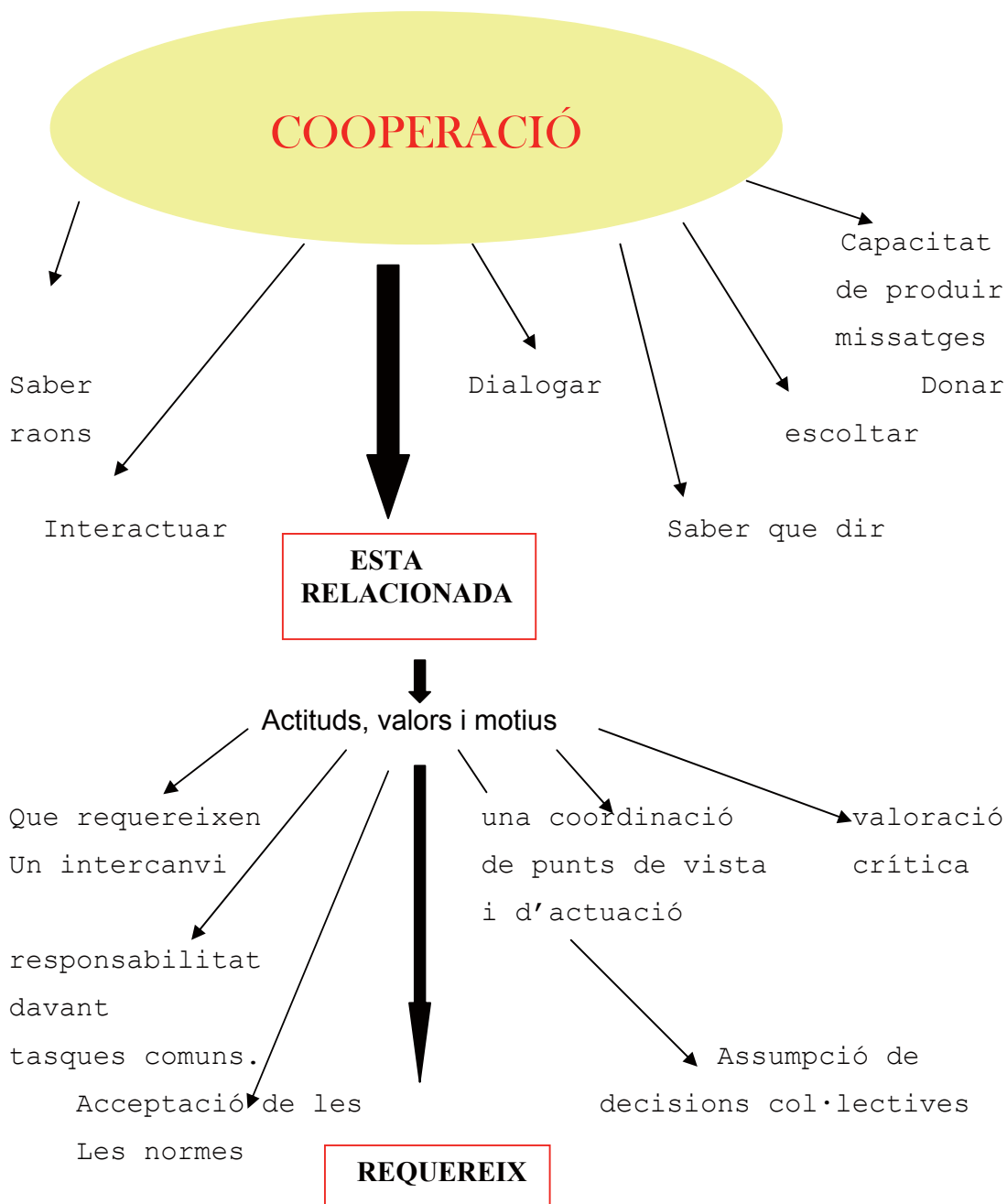
La cooperació es pot definir com:

"...la acción que se realiza juntamente con otro u otros individuos para conseguir un mismo fin [...] Para que este acto se considere cooperativo tiene que existir una reciprocidad; si no existe ésta, no podemos hablar de cooperación, sino sólo de ayuda" (Diversos autores 1995, pàg. 237).

Per Johnson i Johnson (1978) els objectius dels participants, en una situació cooperativa, es troben molt vinculats, de tal manera que cada un d'ells pot arribar als seus objectius a condició que els altres assoleixin els seus.

Cooperar des de la diversitat no significa acceptar tot el que ens ve donat pels altres. Significa reconèixer els aspectes positius, incorporar-los i construir conjuntament noves formes de fer (Vila,I 1998).

Quadre núm. 2 Concepte de cooperació



- Intervenció dinamitzadora per part del docent.
 - Una concepció pedagògica.
 - Interacció social.
 - Una organització de centre que ofereixi diverses Oportunitats.

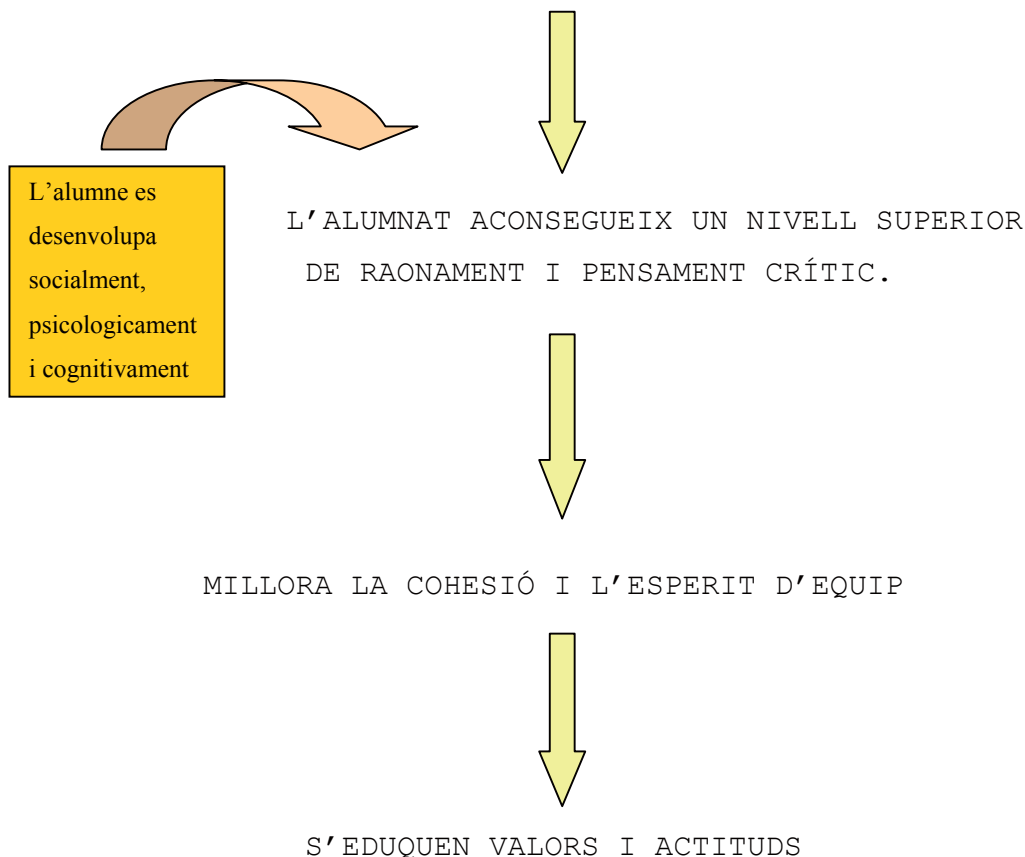
Oferir situacions de cooperació és ja una forma d'enriquir les possibilitats intel·lectuals i afectives del grup.

En resum:

Quadre núm. 3

COOPERACIÓ

RELACIÓ RECÍPROCA ENTRE PERSONES O GRUPS,
DIRIGIDA CAP A LA REALITZACIÓ D'UN OBJECTIU
MITJANÇANT UN ESFORÇ COMÚ.



3.2 LA COOPERACIÓ PER LA INTEGRACIÓ ENTRE IGUALS

L'adopció, cada cop més estesa, de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge ha provocat un augment d'atenció a les interaccions entre iguals que es produeixen a les aules. El constructivisme, d'orientació sociocultural, en mantenir que l'alumne construeix el seu propi coneixement a partir d'un procés interactiu on el paper del professorat és mediar entre l'alumne i els continguts, dóna peu a considerar que, en determinades circumstàncies, els iguals puguin desenvolupar aquest paper mediador.

De fet, investigacions de les darreres dècades mostren sobradament que la interacció entre iguals pot incidir en aspectes tan variats com el procés de socialització, l'adquisició de competències socials, el control de les aspiracions i el rendiment escolar (Coll i Colomina, 1990).

Damon i Phelps (1989) fan la distinció de les tres dimensions o escenaris que es donen en les interaccions educatives entre iguals. Els autors, a partir de les característiques dels membres, del objectius i fonamentalment del tipus d'interacció distingeixen entre:

Quadre núm. 4 Tipus d'interaccions educatives entre iguals

TUTORIA	COOPERACIÓ	COL·LABORACIÓ
Relació entre dos alumnes que davant d'un tema específic presenten diferent nivell d'habilitat.	Relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement, establert entre un grup d'alumnes amb habilitats heterogènies dins de marges de proximitat.	Relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement per dos o més alumnes amb habilitats similars

Quan parlem de tipus d'interacció ens referim a dos elements. Per una banda, a la igualtat (*equality*) del rol dels membres de la interacció. Es tracta de veure si les relacions són simètriques, o asimètriques. I per altra banda, s'analitza la mutualitat en la interacció (*interactive structure*): la connexió, la profunditat i la bidireccionalitat de les transaccions comunicatives. La mutualitat també pot ser baixa o elevada.

En la tutoria entre iguals, la igualtat és baixa ja que cada alumne juga un paper diferent en funció de si és tutor o tutorat. Encara que la mutualitat pot ser variable -depèn de la competència i de les habilitats instruccional del tutor, i també de la receptivitat del tutorat-, en general serà baixa ja que és una interacció dominada pel tutor.

En la cooperació, els rols desenvolupats pels alumnes són relativament similars o bé tenen un nivell de responsabilitat equivalent. Per tant, té lloc una relació general de simetria, encara que en determinants moments es produeixin asimetries (relacions tutorials) que es van compensant. La mutualitat és mitjana i depèn de la competència entre equips, la distribució de responsabilitats o rols entre els membres i la recompensa extrínseca o intrínseca.

En la col·laboració, la igualtat entre les membres és elevada, ja que comparteixen respecte al problema a resoldre un nivell similar, generalment baix, d'habilitat. I la mutualitat és també elevada ja que els subjectes contribueixen a la interacció en un pla d'igualtat.

Aquesta distinció en la pràctica no és tan clara. No només perquè en les situacions de cooperació es donen elements

característics de les altres situacions, sinó perquè alguns dels trets essencials de cadascuna poden veure's afectats. Ellis, S i Gauvain, M (1992) recullen alguns estudis que contrasten el caràcter igualitari o simètric de la col·laboració.

Retornant a les tres dimensions, McCarhey, S. J i McMahon, S.(1992) complementen tot relacionant els tres tipus d'aprenentatge entre iguals amb la concepció d'aprenentatge, la zona de desenvolupament proper (ZDP) i el discurs.

Per les autores, en la tutoria entre iguals el concepte de coneixement passa d'un individu a l'altre d'una manera unidireccional, del tutor al tutorat, ja que és el tutor qui estructura el procés d'aprenentatge. I precisament ho fa actuant dins la ZDP, perquè el seu nivell de desenvolupament real és superior, en ser més expert, al del tutorat. En aquest sentit, el discurs és bàsicament unidireccional, de tutor a tutorat, amb un diàleg acotat a l'activitat de treball i amb reproduccions del rol del professor tradicional, per part del tutor.

Cal dir que aquesta anàlisi és poc compartida per les tendències actuals de la tutoria entre iguals, en les quals es reformula la mateixa definició de tutoria (Topping, 1996), fugint del model lineal de transmissió de coneixements, on el tutor era vist com un simple substitut del professor.

En la cooperació, el coneixement circula dins del grup d'una forma multidireccional, no és necessàriament d'un alumne predeterminat a un altre. La tasca fa que uns alumnes o altres transmetin el coneixement i que aquest es

transformi a partir dels processos interactius de negociació i d'apropiació. En trobar-se els alumnes construint el coneixement conjuntament, cada vegada i en funció de la tasca, l'alumne més capaç assisteix els altres dins la ZDP. Però en variar permanentment aquest paper al llarg del temps, les relacions són considerades fluides i dinàmiques i ningú -a diferència de la tutoria- no s'encarrega de transferir el control. El discurs combina la unidireccionalitat, vista episòdicament, amb la multidireccionalitat.

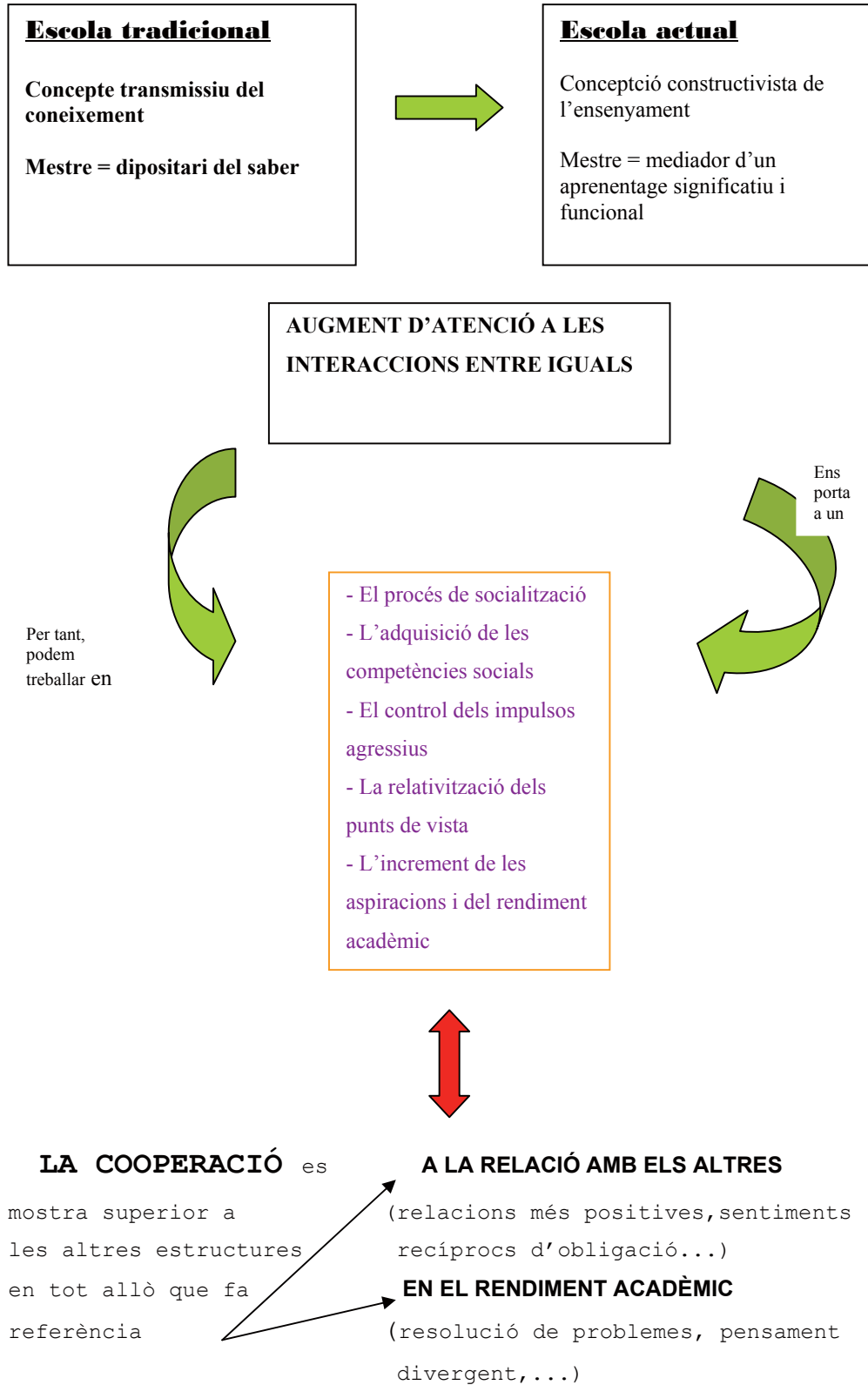
Respecte a les interaccions entre iguals fonamentades en la col·laboració, les autores remarquen la construcció conjunta. Les implicacions de la ZDP són idèntiques a les situacions d'aprenentatge cooperatiu i el discurs és també bidireccional i permet un diàleg fluid en recaure la responsabilitat en la mateixa parella o grup.

Les aportacions d'aquestes autores permeten concloure, d'acord també amb Coll (1990), que la tutoria entre iguals és especialment adequada per al domini d'aquelles habilitats que ja són adquirides però que cal perfeccionar, mentre que la cooperació i col·laboració és aconsellable per activitats de descobriment i aprenentatge de noves relacions i habilitats.

En resum:

Quadre núm. 5

COOPERACIÓ COM INTERACCIÓ ENTRE IGUALS



3.3 COOPERACIÓ I APRENTATGE

En les tres dimensions de l'aprenentatge entre iguals que acabem d'esmentar és obvi que la cooperació juga un paper central, compartint moltes característiques dels altres dos escenaris.

L'aprenentatge des de la concepció constructivista (Onrubia, 1993) és:

"... un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos". (op.cit.pàg.101)

Aquesta construcció no es fa en solitari, la concepció socioconstructivista considera l'ensenyament com un procés conjunt, compartit on l'alumne, gràcies a l'ajuda que rep del mestre, pot mostrar-se progressivament competent i autònom en la resolució de les tasques, en la utilització de conceptes, com també en la posada en pràctica de determinades actituds (Coll, 1983).

Una vegada fetes aquestes matisacions, volem dir que assumim aquest plantejament, respecte al procés d'ensenyança-aprenentatge, que considera simultàniament el procés constructiu de l'alumne i el procés constructiu de l'ensenyança.

El terme aprenentatge cooperatiu és un terme genèric utilitzat per referir-se a un grup de procediments d'ensenyança que parteixen d'una organització de classe en petits grups, mixtos i heterogenis, on els alumnes treballen conjuntament de forma cooperativa per assolir un objectiu comú (Onrubia, 1993).

L'aprenentatge cooperatiu quant a les conseqüències afectives, interpersonals i socials, millora la connexió grupal i afavoreix actituds positives respecte a la diversitat social. Segons Ovejero, (1990) millora la salut psíquica i física i sembla que fomenta una autoestima major. Comporta avantatges d'eficàcia en el rendiment i en la productivitat, en les tasques d'adquisició de conceptes, de solució de problemes, de crítica. Fins i tot és el marc idoni perquè el conflicte sociocognitiu sigui resolt.

Ja fa anys l'aprenentatge cooperatiu va ser definit per Morton Dutsch (1949,1949b, 1962) com una situació social on les fites individuals van lligades amb els altres participants, això vol dir que existeix una correlació positiva entre si. És a dir, aquests individus hauran de cooperar entre si per assolir els seus objectius.

Les investigacions de Slavin, R. (1986,1987) han determinat l'existència de tres característiques essencials perquè els programes d'aprenentatge cooperatiu funcionin amb èxit. Els alumnes han de treballar sota un clima que els permeti premiar els resultats de l'equip, però que a la vegada cada un d'ells se senti responsable de les seves pròpies aportacions, l'igual que tots ells han de tenir les mateixes oportunitats d'èxit. Per poder garantir tot això, Slavin creu que és necessària la utilització de programes molt estructurats. Segons aquest autor, l'aprenentatge cooperatiu engloba els temes de les estructures socials, la identitat personal i l'autonomia, el desenvolupament i la importància de l'amistat, l'augment de la motivació i la naturalesa essencialment social de l'activitat de l'aprenentatge.

Diversos treballs d'investigació, (Valero-García, M. que a partir de Cooperative Learning: A Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education Joseph B. Cuseo Marymount College New Forum Press 1996), sustenten els avantatges del treball cooperatiu respecte a altres tipus de treball. Els aspectes més destacables són:

- Promou la implicació activa dels estudiants en el procés d'aprenentatge
- Capitalitza la capacitat que tenen els grups per incrementar el nivell d'aprenentatge mitjançant la interacció entre companys
- Redueix els nivells d'abandonament dels estudis.
- És facilitada la integració social
- Els estudiants manifesten també un major nivell de satisfacció amb les activitats de classe (la satisfacció és necessària per la persistència)
- La interdependència positiva incrementa el compromís dels estudiants amb els seus companys.
- La formació de grups heterogenis, que permet que els alumnes estiguin exposats a una diversitat d'experiències i perspectives.
- L'assignació de diferents rols a diferents membres del grup, que facilita que la tasca es treballi des de diferents punts de vista.
- La major responsabilitat de l'estudiant en el procés d'aprenentatge, que li permet treballar amb un grau superior d'independència respecte a la figura que representa l'autoritat.
- Promou l'aprenentatge independent i aut DIRIGIT
- Promou el desenvolupament de la capacitat per raonar de forma crítica

- Facilita el desenvolupament de l'habilitat per escriure amb claredat
- Facilita el desenvolupament de la capacitat de comunicació oral
- Incrementa la satisfacció dels estudiants amb l'experiència d'aprenentatge i promou actituds més positives envers a la matèria d'estudi
- Permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants d'avui.
- Permet la preparació dels estudiants com a ciutadans
- Permet desenvolupar la capacitat de lideratge
- Prepara els estudiants pel món del treball actual

3.3.1 INVESTIGACIONS EN APRENTATGE COOPERATIU.

Va ser sens dubte un treball de Deutsch de 1949, on s'estableix la triple estructura d'objectius (individualista, competitiva i cooperativa), que servirà de base al que s'anomena (Melero i Fernández, 1995) primera generació d'estudis sobre l'aprenentatge cooperatiu.

Aquesta primera generació que arrenca a partir dels setanta, es van centrar, en l'avaluació de programes d'ensenyament (els mètodes) i en estudis de laboratori. Es tractava, doncs, de comparar els efectes que sobre un grup de tractament, i en algunes ocasions en referència a un grup control, tenien alguns mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Sovint també es comparava l'efecte sobre el rendiment acadèmic d'algun d'aquests mètodes respecte a la instrucció directa.

Capítol 3. Ensenyament i aprenentatge de la cooperació

Quadre núm. 6 Investigacions en aprenentatge: Primera generació

<p>Shlomo Sharan (<i>School Education, Tel Aviv University</i>) i Yael Sharan (coordinadora de formació de professorat de l'Israel Educational Television Center). Aquests autors s'han dedicat a l'estudi i a la divulgació de l'aprenentatge cooperatiu bàsicament a través del mètode <i>Group Investigation</i> (Sharan i Sharan 1994).</p>	<p>Robert Slavin (director del <i>Early and Elementary Program at the Center for Research of Effective Schooling for Disadvantaged Students</i> a Hopkins). Slavin i els seus col·laboradors han desenvolupat mètodes d'aprenentatge cooperatiu estructurats al voltant del concepte de <i>team</i> (equip), com a forma d'unir interdependència i motivació. Així han desenvolupat el <i>Students Teams Achievement Divisions (STAD)</i>, <i>Jigsaw II</i> i el <i>Games-Tournaments (TGT)</i>. Per a l'àrea de la llengua van crear, en col·laboració amb Madden, el <i>Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)</i> i per a les matemàtiques, el <i>Team Assisted Individualization</i>. A més, Slavin s'ha caracteritzat, com ja hem comentat, per tractar de donar cos teòric a l'aprenentatge entre iguals.</p>	<p>David i Roger Johnson (directors del <i>Cooperative Learning Center</i> de la Universitat de Minnesota, Minneapolis) són autors de nombrosos estudis i rellevants aportacions teòriques a les diferents estructures de l'aula-individual, competitiva i cooperativa- (Johnson i Johnson, 1992) en el seu model <i>Learning Together</i>, els germans Johnson han insistit en les característiques bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu (que hem assenyalat anteriorment), en la necessitat d'ensenyar als alumnes les habilitats cooperatives i en les tècniques per crear interdependència positiva.</p>	<p>Elliot Aronson (Universitat Santa Cruz, Califòrnia). Cal reconèixer-li el mèrit de proposar el <i>Jigsaw Classroom</i> (Aronson i Patnoe, 1997) que, posteriorment ha donat lloc al <i>Jigsaw II</i> (desenvolupat per Slavin) que és sense dubte, el mètode d'aprenentatge cooperatiu més conegut i, d'alguna manera, màxim exemple de mètode d'aprenentatge cooperatiu. En la seva formulació inicial el <i>Jigsaw</i> o <i>Puzle</i> d'Aronson, consistia a crear interdependència positiva fent que cada alumne de la classe disposés d'un bloc d'informació imprescindible per a l'assoliment de l'objectiu d'aprenentatge. Lògicament, el mètode no ha prosperat per la gran dificultat organitzativa que requereix, però, si la manera diàfana en què exemplifica la interdependència positiva entre alumnes.</p>	<p>Spencer Kagan (director de <i>Kagan Cooperative Learning Company</i> a San Juan Capistrano, Califòrnia). Interessat sobretot a desenvolupar les actituds i oportunitats d'interacció amb altres que promou el mètode d'aprenentatge i que a aquestes relacions estan limitades pel estatus que les expectatives generen, proposa el mètode <i>Complex Instruction</i>, que pretén respondre a situacions instructives de caràcter cooperatiu (Kagan i Kagan, 1994). Aquestes estructures són efectives quan incorporem al treball tasques rellevants als alumnes (dificultats) partint de la idea -i aquest és el paper del professor- que tothom té una habilitat necessària per a l'èxit del grup (Cohen et al., 1994) -</p>	<p>Elisabeth Cohen (directora del <i>Program for complex Instruction de la Universitat d'Sanford</i>). Convençuda que són les oportunitats d'interacció amb altres que promou el mètode d'aprenentatge i que a aquestes relacions estan limitades pel estatus que les expectatives generen, proposa el mètode <i>Complex Instruction</i>, que pretén respondre a situacions instructives de caràcter cooperatiu (Kagan i Kagan, 1994). Aquestes estructures són efectives quan incorporem al treball tasques rellevants als alumnes (dificultats) partint de la idea -i aquest és el paper del professor- que tothom té una habilitat necessària per a l'èxit del grup (Cohen et al., 1994) -</p>
---	--	---	---	---	---

Melero i Fernández (1995) detecten problemes en la generalitat de les investigacions, derivades de l'insuficient marc teòric, varietat de mètodes i quantitat de variables

Com a conclusions d'aquesta primera generació d'investigacions (Slavin, 1980), es conclou que l'aprenentatge cooperatiu no és pitjor per el rendiment acadèmic que el individual; és més efectiu per als alumnes amb baix rendiment; més efectiu per a l'adquisició de capacitats cognitives complexes (com ara la identificació de conceptes, l'anàlisi de problemes o l'emissió de judicis); té repercussions positives en les relacions interracials i en el respecte als altres; possibilita la millora de l'autoestima i produeix un enfortiment del vincle de l'alumnat amb l'escola.

Més enllà d'aquesta primera generació d'investigacions, trobem una segona generació que tracta d'identificar les causes i els mecanismes dels resultats positius obtinguts per l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu. Es tracta, doncs, d'analitzar el procés interactiu, no només el seu resultat. En aquest sentit, Melero i Fernández (1995) destaquen tres línies de treball:

- Anàlisi pormenoritzada de la parla, com els treballs de Bennet (Bennet i Dunne, 1991) que conclouen que l'impacte positiu de l'aprenentatge cooperatiu requereix que els estudiants es proporcionin mútuament explicacions, preguntes i correccions més que respostes terminals.
- Anàlisi del comportament d'ajuda, entesa com a variable medidora (Webb, 1992). Aquesta autora mostra que la

clau de l'èxit cooperatiu rau en l'ajust entre l'ajuda demanada i la rebuda, i el nivell d'elaboració d'aquesta.

- Anàlisi d'altres processos interns, com ara la reflexió grupal (*Group Processing*) estudiada per Johnson i Johnson o els treballs d'O'Donnell i Dansereau (1992) sobre interaccions molt estructurades (*Scripted Danseareau* (1992) als que fan referència sobre la tutoria.

La segona generació d'investigacions, en paraules d'Exheita (1995), ha de comprendre de forma precisa els mecanismes d'influència educativa i els processos específics que es generen en el transcurs de les interaccions cooperatives. Processos que són d'índole sociocognitiva, on intervien tant factors de tipus relacional (socioafectius), motivacionals, com cognitius.

Per fer-ho, és imprescindible analitzar la interacció, per tal de fer emergir els processos psicològics que porten a entendre el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu.

D'acord amb tot el que acabem de dir, els processos psicològics subjacents a la cooperació són cada vegada més presos de consideració: habilitats socials i comunicatives, conductes de cooperació i ajut, preses d'acord autoconcepte, ansietat, motivació, cognició, resolució de problemes, metacognició, autorregulació i pensament crític. Són les investigacions que s'hi troben corresponents al període més recent. Val la pena fer referència al treball sobre la construcció de coneixement comú (Elbser i Steeland, 2000) i sobre l'estructura del discurs com a

variable mediadora (Keefer et al., 2001; Chinn, O'Donell i Jinks 2000; i Knesser i Plotner, 2001).

3.3.2 MÈTODES D'APRENTATGE COOPERATIU

Les investigacions específiques de l'aprenentatge cooperatiu dins de l'aula no varen començar fins a principi dels anys setanta. En aquest moment existeixen investigadors dedicats a l'estudi de les aplicacions pràctiques dels principis de l'aprenentatge cooperatiu, aspecte que ha facilitat l'obtenció de molts mètodes per aquest tipus d'aprenentatge.

Tots els mètodes d'aprenentatge cooperatiu comparteixen la idea que els alumnes treballen junts per aprendre i són responsables de l'aprenentatge dels altres, a més a més del seu. Per tant no consisteix a fer alguna cosa com a equip, sinó a aprendre alguna cosa com a equip.

En aquest treball de tesi no preten entrar amb detall en la descripció dels múltiples mètodes d'aprenentatge cooperatiu. Però si volem assenyalar què al nostre país, trobem formulacions de mètodes d'aprenentatge cooperatiu amb molts punts en comú, com ara els Grups Naturals (Costa-centres catalans, els Grups Naturals és constitueixen per Pau, 1988 o Miquel, 1992). Vinculat a experiències d'alguns autoelecció o afinitat i els seus membres assumeixen diferents rols o funcions, com ara responsables d'assignatures, delegats de serveis. També els grups d'aprenentatge cooperatiu (GAG), plantejats per Pujolàs (1997; 2001), tot i que fonamentats en el mètode TAI (Slavin, 1995), constitueixen una valuosa proposta pràctica per a la incorporació del treball cooperatiu a les aules de

l'ESO, incloent actuacions i instruments que li confereixen genuïnitat i validesa per a la nostra realitat escolar. Segons Echeita (1995), no es tracta de buscar "el mètode cooperatiu per excel·lència" sinó en cada moment, en cada activitat i en cada grup d'alumnes concret, aquell que potenciï més i millor els factors que abans s'han assenyalat com a determinants per al treball cooperatiu.

La formació del professorat en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson 1994) s'ha d'allunyar de les aproximacions prescriptives o directes, pròpies de tècnics. La formació del professorat ha d'estar més propera a aproximacions de caire "estratègic" que permetin ajustar els mètodes a les condicions, als alumnes i a les necessitats. Seguint amb l'analogia dels germans Johnson, els professors han de ser enginyers, no tècnics. Professionals capaços d'entendre conceptualment els principis sobre els que es fonamenta la cooperació, ajustar les intervencions a les necessitats dels centres i les aules i, finalment "reparar" les possibles disfuncions que puguin sorgir.

Uns dels aspectes més importants de la cooperació com a metodologia per a la interacció és que la comunicació no solament serveix per fer circular la informació, sinó que principalment serveix per definir i establir relacions entre els interlocutors. Comunicar és intentar establir cert tipus de relació amb els altres, ja que aquells que actuen volen a més a més tenir una satisfacció de les seves necessitats, desitjos, motivacions, interessos i un reconeixement de la pròpia identitat (Rué, J.1998).

Com a estratègia d'atenció a la diversitat, el treball cooperatiu ha estat assenyalat com un element de primer

ordre pels autors defensors de l'escola inclusiva. Així, a nivell internacional (Ainscow, 1991; Thousand, Vila i Nevin, 1994; o Satainback, 1999) o al nostre país (Gavilán, 1997; Arranz, 2001, Pujolàs, 2001) situen els mètodes d'aprenentatge cooperatiu com una part essencial de la reforma cap a l'escola comprensiva. Com a exemple proper, podem trobar experiències d'ús de l'aprenentatge cooperatiu com a recurs d'atenció a la diversitat en Pujolàs (1997), Guix i Serra (1997), Geronès i Surroca (1997) o Duran i Ollé (2000).

Monereo i Duran (2001), també assenyalen, tal i com hem sostingut en aquesta part teòrica del treball, també assenyalen que els mètodes d'aprenentatge cooperatiu es basen en l'heterogeneïtat dels alumnes. És una metodologia que no només reconeix la diversitat, sinó que en treu profit instruccional. La diversitat, fins i tot la de nivells de coneixement, és vista com quelcom positiu que juga a favor de la tasca docent, amb el fi que cada alumne aprengui dels altres i se senti responsable tant del seu aprenentatge com dels seus companys.

3.4 LA COOPERACIÓ DES DEL PUNT DE VISTA EDUCATIU

Fins fa poc les interaccions socials entre els mateixos alumnes solament eren valorades per la seva contribució a la socialització; no es tenia en compte la seva repercussió en l'aprenentatge intel·lectual i el coneixement.

Forman i Cazden (1984) recullen una cita de Leontiev i Luria (1968):

"Si todo el desarrollo de la vida mental del niño tiene lugar en el proceso de la interacción social, esto implica que esta interacción y su forma más sistematizada, el proceso de enseñanza, conforman el

desarrollo del niño, crean nuevas formaciones mentales y desarrollan procesos mentales superiores.” (Op. Cit. pàg. 39)

Això comporta el repte de desenvolupar la ment a partir de la interacció social, però amb la mediació de persones preparades que sàpiguen situar la interacció en la “zona de desarrollo próximo”.

Piaget (1973) ja parlava de la cooperació en el desenvolupament intel·lectual. També va estimular mètodes d'ensenyança per afavorir-la. Per ell la cooperació és una relació social que implica reciprocitat entre individus que saben diferenciar els seus punts de vista. La cooperació provoca diverses transformacions en el pensament individual, reflexió i consciència d'un mateix, i és font d'objectivitat i de regulacions.

Coll, C. (1984) assenyala que una organització és cooperativa quan la recompensa de cada un dels participants és directament proporcional als resultats del treball en grup. Per Johnson i Johnson (1978) els objectius dels participants, en una situació cooperativa, es troben molt vinculats, de tal manera que cada un d'ells pot arribar als seus objectius a condició que els altres assoleixin els seus, aspecte que, com ja hem assenyalat anteriorment en aquest treball, no es dona en una situació competitiva ni en una d'individualista.

Piaget i l'Escola de Ginebra destacaren la construcció social de la intel·ligència i la importància de la interacció social i l'activitat cooperativa per al desenvolupament intel·lectual. També per a Vygostky (1973), des de l'altra perspectiva, el coneixement té fonaments socials. Per aquest autor, 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 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 interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones del niño" (Vigostky, 1973, pàg. 37).

Altres estudis revelen la relació directa que tenen la interacció i la freqüència de la comunicació verbal amb el grau de connexió del grup. Segons Bany i Johnson (1980), quan es dóna als nens l'oportunitat de portar a terme plans de forma conjunta, és quan s'estimulen a debatre els seus problemes i és quan utilitzen tècniques que permeten la comunicació oral, i això provoca que la unitat del grup augmenti.

El llenguatge té un paper important en el marc de la interacció social. El llenguatge té la funció reguladora dels processos comunicatius, ja que en comunicar-se amb els altres verbalment la representació pròpia obliga a reconsiderar i analitzar el que es pretén transmetre.

"El proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, interpsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, de los procesos cognitivos mediante el "lenguaje interno". (Ovejero, 1990, pàg. 72).

Segons Vygotsky (1969), el llenguatge egocèntric és la primera expressió d'una interacció del diàleg social, que es convertirà en un instrument de reflexió i de presa de consciència.

"La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual". (Op.Cit.Pàg.20)

Vygotsky (1973) aplica tot això a la interacció dels nens amb els adults, mentre que Forman i Cazden (1984) ho apliquen a la interacció dels nens amb els nens. Aquesta interacció nen-nen ofereix unes condicions excel·lents per maximitzar els efectes positius reguladors del llenguatge.

Els efectes de l'aprenentatge cooperatiu depenen de la qualitat de la pròpia interacció dins del grup, aspecte que no es produeix de manera espontània. Per tant, caldrà incorporar en l'estructura de la classe i en el disseny de les situacions socials de treball aquelles característiques i aquells procediments que facilitin la qualitat de la interacció, la qualitat de la gestió del procés del treball i també les normes que facilitaran la cooperació interpersonal i el manteniment del grup dins dels objectius proposats.

Segons Johnson i Johnson (1991), perquè existeixi cooperació dins d'un grup petit s'han de donar uns elements bàsics:

1. *"Interdependència positiva"*. Tots els alumnes es veuen necessaris, això implica compartir recursos, objectius comuns i rols.
2. *"Afavoreix la interdependència cara a cara"*. Ajudar-se, compartir esforços, animar-se i discutir.
3. *"Responsabilització individual"*. Cada nen/a ha de responsabilitzar-se del treball i dels resultats.
4. *"Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup"*. Cap grup no pot funcionar si no existeix comunicació, presa de decisions i resolució de problemes.

5. "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. (op.cit.pàg 2)

Dins de la vida escolar podem trobar diverses activitats que impliquin aquestes característiques anteriorment citades. Des de reunions tutorial i assemblees, fins a jocs col·lectius i treball de dinàmica de grup.

Per crear situacions de treball cooperatiu eficaç cal tenir en compte algunes consideracions necessàries per a la seva realització, i analitzar objectivament les idees i els judicis previs de la cultura en la qual està inserit el discurs escolar; tenir en compte la revisió dels models teòrics i pràctics que ordenen les propostes organitzatives i curriculars. Això requereix també analitzar quines són les experiències que ofereix l'escola a tots els seus membres, tant aquelles que són formalment organitzades com les del currículum ocult; reconèixer i respectar el valor de l'experiència de totes i cadascuna de les persones com un aspecte enriquidor de l'experiència col·lectiva, valorar la diferència com una ocasió de desenvolupament col·lectiu i de participació social que construeix tota una comunitat; integrar de manera interdisciplinària els referents, continguts i recursos metodològics per atendre les necessitats d'aprenentatge i desenvolupament de tots i confiar en les possibilitats actuals dels nens.

L'escola, d'aquesta manera, assumeix la responsabilitat en la formació de ciutadans compromesos en un desenvolupament col·lectiu.

Segons Piaget (1973), la cooperació indica tres tipus de transformació del pensament individual.

“En primer lloc... La cooperació és font de reflexió i de consciència de si mateix [...] en segon lloc, fa dissociar allò subjectiu de l'objectiu [...] ; en aquest sentit, és font d'objectivitat i corregeix l'experiència immediata en el coneixement científic; [...] en tercer lloc, és font de regulacions” (Mugny, Doise 1983, pàg.121).

L'escola de l'aprenentatge cooperatiu és l'escola de l'autogestió, on la funció del mestre és la de motivar projectes i conduir aprenentatges que sap que són d'interès pels seus alumnes. No forma part de l'escola que proposem aquella que manté una programació rígida, tancada i vertical (Diversos autors 1998).

No és estrany, doncs que la fonamentació psicopedagògica de la reforma educativa plantejada en la LOGSE- i basada en la concepció constructivista - entengui el treball en grup de l'alumnat com una de les modalitats d'interacció educativa que es troba en el nucli dels processos d'ensenyament i aprenentatge, i que explica que el progrés personal sigui inseparable de la relació interpersonal (Solé, 1997).

Així doncs, l'establiment de relacions cooperatives entre iguals en els contextos escolars es mostra summament rellevant no només com a mecanisme de desenvolupament i aprenentatge, sinó també com a estratègia instruccional que permet celebrar la diversitat i adquirir habilitats i actituds socials bàsiques per al funcionament democràtic i funcionals per a la societat del coneixement.

El mestre o la mestra, quan opta per una estructura d'ensenyament/aprenentatge, ja sigui de tipus cooperatiu, competitiu o individualista, el que està fent és afavorir una relació psicosocial de determinat tipus. Aquest terme l'utilitzem per referir-nos a tot allò que li passa a l'alumne, entre els alumnes i entre els alumnes i el

mestre, com a resultat de la manera d'organitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge. Però cal tenir en compte que la mateixa situació d'ensenyament també genera afectes i sentiments entre els alumnes que mediatitzen el funcionament de processos cognitius.

Existeixen diverses conceptualitzacions respecte a l'aula, (Rue, J. 1998). Per una banda es pot considerar l'aula com un context important en l'elaboració d'una cultura pròpia a partir de les tasques realitzades, de les experiències i de les interaccions viscudes. Dins d'aquestes situacions viscudes es generaran conductes de caràcter afectiu, que donaran lloc a rols actius en la construcció de normes, valors i actituds determinades. També segons l'autor, el context és un espai significatiu on es pren consciència de l'individu com a ser social. L'aula ofereix a l'alumne l'oportunitat d'elaborar imatges més o menys positives sobre si mateix, incidint en la seva pròpia autoestima.

El grup ha d'identificar l'aprenentatge i la convivència com a objectius comuns; <APRENDRE PLEGATS> i <gaudir plegats>. Cada alumne ha de sentir-se peça del grup amb possibilitats d'influir-hi, de poder proposar i aportar coses.

Des d'un plantejament cooperatiu del procés d'ensenyar i aprendre, aquest ha de ser encoratjat des de les primeres edats.

Aprendre a cooperar és un procés lent i complex, però constitueix un model d'ensenyament-aprenentatge molt útil des d'edats infantils, sobretot al principi de l'educació primària.

Potenciar el treball cooperatiu és una feina d'equip; no és exclusiu de cap àrea curricular, sinó tot el contrari, és important enriquir un ampli ventall de possibilitats en

totes les àrees, amb la finalitat que l'alumnat descobreixi les seves possibilitats, capacitats, limitacions i dificultats en situacions diferents.

Per últim, la cooperació és en si mateixa un aprenentatge vertaderament funcional en la nova societat del coneixement. La substitució del concepte de qualificació pel de competència, com assenyala la Comissió de la Unesco per a l'Educació del segle XXI (Unesco, 1996), situa la cooperació (dins d'aprendre a viure junts) entre les quatre capacitats bàsiques que han 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 (Monereo i Pozo, 2001; Duran, 2001).

3.5 ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES PER L'ENSENYAMENT

El treball cooperatiu, per pròpia naturalesa, és una de les maneres més eficaces de portar a terme la construcció de valors. Per afavorir aquesta construcció, Puig i Martínez (1989) proposen cinc estratègies, amb les seves tècniques i activitats:

- Per l'autoconeixement i expressió
- Per desenvolupament del judici moral
- Per la comprensió conceptual
- Per la perspectiva social i l'empatia
- Pel diàleg, l'argumentació i la recerca d'acord.

Per l'autoconeixement i l'expressió

El treball cooperatiu és potenciador del coneixement d'un mateix i de la capacitat d'expressió. En establir interaccions, l'individu es manifesta a si mateix i té

millors ocasions per reconèixer-se, en relació als altres, i assoleix d'aquesta manera un major autoconeixement.

Aquesta estratègia comporta aclarir valors i per això utilitza els *diàlegs clarificadors*, els fulls de valors, frases inacabades i preguntes aclaridores. Tècniques que proporcionen l'oportunitat de pensar sobre les actituds, creences i desitjos que reflecteixen la postura personal. Una postura personal que pot provenir del treball en grup realitzat anteriorment.

Pel desenvolupament del judici moral

Té una base important a la discussió de problemes morals. Els conflictes cognitius que han de fer front i la cerca de noves raons són idonis per l'aprenentatge cooperatiu. Els criteris i les diferents raons que sorgeixen dels components del grup expressen diferents graus de desenvolupament moral, potenciant el creixement de tothom.

Per al desenvolupament moral serà necessari també plantejar alternatives noves als problemes i preveure les conseqüències de cada alternativa. La seva elecció i justificació per part del grup fa que sigui un bon exercici, tant com a finalitat cooperativa com per al desenvolupament moral.

Per la comprensió conceptual

El treball individual i el treball cooperatiu, combinats, són apropiats per al desenvolupament de la comprensió conceptual. Explicació, identificació i elaboració del concepte, les tres fases de l'anàlisi i la construcció conceptual, es poden assolir amb la col·laboració dels

companys. Ja hem destacat que és precisament en la formació de conceptes que el nivell de rendiment de les situacions cooperatives és superior.

Per la perspectiva social i l'empatia

Les estratègies proposades, com l'estudi de casos, la dramatització i els jocs de simulació són també idonis per a aquest tipus de treball.

L'habilitat de posar-se en el lloc de l'altre, d'entendre com una persona es representa una situació i com reacciona cognitivament i emotivament es relaciona amb el desenvolupament de les actituds cooperatives.

En produir-se la interrelació amb els altres, l'estructuració dels resultats es mostra de manera més treballada; s'ha pogut produir una reestructuració mental en els individus. Però, a més a més, és precisament la modificació del punt de vista un dels elements clau per al funcionament del treball cooperatiu.

Pel diàleg, l'argumentació i la recerca d'acord

El diàleg, tan consubstancial al debat, forma part també del treball cooperatiu. Com assenyala Vygotsky (1981), el pensament i el llenguatge apareixen interconnectats de manera que no són possibles l'un sense l'altre. El primer llenguatge del nen ja és social:

" ...el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece i se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema".(Op.Cit.P.166).

Tots dos, tant el pensament com el diàleg, són imprescindibles en la construcció dels valors i per al bon funcionament del treball cooperatiu.

Una vegada exposades aquestes cinc estratègies, creiem oportú incidir en la importància de les funcions que el mestre ha d'adoptar dins del treball cooperatiu. L'organització interna del petit grup és un aspecte molt important en un treball cooperatiu. El nombre de components per grup s'aconsella entre dos i quatre alumnes, ja que aquest barem és solament una funció del grau de col·laboració que es vol entre ells, amb la màxima eficàcia i sense posar en perill el mateix grup.

L'intercanvi s'ha de realitzar des de la base de resolució de problemes, entesa aquesta en termes amplis i en relació a la capacitat dels components per gestionar amb eficàcia la seva interacció i organització de la tasca.

Segons Rue (1998), les funcions del mestre comencen amb l'organització del grup classe. Per tant caldrà:

- *"Explicitar les normes que es deriven de l'organització adoptada.*
- *Detallar les tasques i els materials necessaris.*
- *Exposar les característiques generals del treball que s'ha de dur a terme.*
- *Preveure tasques complementàries." (Op. Cit. pàg. 42)*

Com assenyala el mateix autor, tot mestre ha d'assolir funcions com estimular l'intercanvi d'explicacions i justificacions, i també estimular que els alumnes siguin capaços de trobar diversos procediments a l'hora de realitzar la tasca; garantir l'èxit dels alumnes més febles; proporcionar als alumnes instruments i criteris de

valoració, i estimular que argumentin la presa de decisions.

Per tant, l'escola ha de buscar canals i temps per poder dedicar-los a la presentació de problemes individuals i col·lectius. L'elecció de delegats d'aula, el funcionament d'assemblees durant el curs i d'altres són recursos que faciliten espais i mitjans per a la discussió de qüestions que preocupen els alumnes.

Estem d'acord amb Castelló (1998), que les tasques que presenten una elevada complexitat es porten millor a terme en condicions cooperatives. Si la tasca és massa simple, és poc probable que es desenvolupi dins d'un treball de cooperació. La baixa dificultat de la tasca provocarà una disminució de la motivació per l'activitat grupal, ja que la pot resoldre cadascú de manera individual.

Un altre aspecte a remarcar és el fet de no interpretar un treball grupal com una via natural o espontània. La col·laboració és un recurs potent sempre que s'hagi planificat correctament amb anterioritat i amb una supervisió de manera sistemàtica.

3.6 INTERACCIÓ SOCIAL COM A PROCÉS EDUCATIU

La majoria dels treballs que s'han ocupat de les relacions alumne-alumne s'han centrat prioritàriament en l'anàlisi de les seves repercussions respecte al procés de socialització. En canvi, els estudis orientats a estudiar els efectes de la interacció entre iguals respecte als

processos cognitius i els processos d'aprenentatge són més reduïts.

Cal tenir present que l'estudi de les relacions entre els alumnes i la seva incidència respecte al rendiment escolar ha seguit tradicionalment dues vies quasi sempre dissociades. Per una banda, s'investiga quines modalitats d'interacció resulten més afavorides o quina és l'organització social de les activitats d'aprenentatge; per l'altra, s'investiga la possible repercussió del tipus d'organització social adoptada sobre el nivell de rendiment en l'execució de la tasca, però en ben poques ocasions es posen en relació les modalitats interactives observades amb els processos d'execució de la tasca.

Forman i Cazden (1984) recullen la rellevància que Piaget donava a la interacció entre iguals, amb preferència a la de l'adult-nen. Piaget (1930) assenyalava quatre factors necessaris per a la teoria del desenvolupament cognitiu:

- La maduració
- Experiència en el medi físic
- Les experiències socials
- L'equilibrament o autoregulació

Considerem l'últim el més important.

"La interacción entre compañeros y las experiencias sociales en general derivan su importancia de la influencia que pueden ejercer sobre la equilibración a través de la introducción del conflicto cognitivo" (1984, pàg.178).

Perret-Clermont (1980) explica que:

" Está claro que un conflicto cognitivo de este tipo no crea las formas de las operaciones, pero produce el desequilibrio que hace necesaria la elaboración cognitiva, y de este modo el conflicto cognitivo confiere un papel especial al factor social, como uno de los varios factores que dan lugar al crecimiento mental. El conflicto sociocognitivo puede verse como similar al papel que juega un catalizador en una reacción química: no aparece para nada en el

producto final, pero sin embargo, es indispensable para que se produzca la reacción" (Op.Cit.P.178).

Per Perret-Clermont, afirma Coll (1984), el treball col·lectiu dóna lloc a productes més elaborats en tasques de representació espacial, canvis de perspectiva, coordinació d'activitats motrius, conservació de quantitats i conservació del nombre. Hi ha millora perquè els membres del grup estan lligats a:

"...estructurar mejor sus actividades, a explicarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes". (Op.Cit.P.26).

A vegades no és en el grup on es manifesta la millora, sinó en el post-test individual: la interacció social sembla ser "el punto de partida de una coordinación cognitiva"(26), els efectes es manifesten posteriorment en les produccions individuals. Per Coll (1991) no existeix progrés quan un imposa el seu punt de vista als altres o bé quan tots tenen el mateix punt de vista sobre la realització de la tasca. En canvi existeix progrés si hi ha confrontació de punts de vista moderadament divergents sobre la manera d'abordar la tasca: el que fa progressar és la possibilitat de confrontar els punts de vista propis amb altres, tant si són correctes com si no ho són. A més a més d'aquesta necessitat de confrontació entre els punts de vista, l'existència de contradiccions, a propòsit d'una mateixa tasca, porta a un conflicte sociocognitiu que mobilitza i força les reestructuracions intel·lectuals i com a conseqüència, el progrés intel·lectual. Serà necessari, doncs, utilitzar punts de vista divergents i les competències intel·lectuals mínimes per estructurar el problema.

Per l'Escola de Ginebra, el conflicte sociocognitiu és el vertader motor del desenvolupament cognitiu i de tot el progrés intel·lectual. La interacció social no porta automàticament al progrés cognitiu, sinó que ho fa a través del conflicte sociocognitiu. Aquest conflicte és estructurant i constructiu. Si es donen les condicions adequades, els grups que afronten obertament el conflicte que resulta de les seves divergències interindividuals tendeixen a produir solucions qualitativament superiors, proposen més solucions noves i van més enllà del nivell del membre més capacitat del grup.

Johnson i els seus col·laboradors també destaquen l'efecte de les controvèrsies que es produeixen en la interacció entre iguals durant les tasques escolars: la importància de transformar els conflictes en controvèrsies. Es diu que existeix una controvèrsia quan es produeix una incompatibilitat entre idees, informacions, opinions, creences, conclusions, teories, i existeix a més a més una voluntat d'arribar a un acord. La diferència entre conflicte i controvèrsia es troba precisament en la voluntat de superar les discrepàncies que es troben en la base del conflicte.

Segons Johnson (1981), perquè aquestes controvèrsies siguin constructives hauran de reunir les següents condicions:

- Quant més motivats i capaços intel·lectualment són els alumnes, i quant més rellevant sigui la informació, major és la probabilitat que les controvèrsies tinguin efectes constructius.
- Quan la discrepància no s'atribueix a la incompetència ni a la falta d'informació, és quan més constructius són els efectes de la controvèrsia.

- Quant major sigui el nivell teòric, de volum i de qualitat dels coneixements dels participants, més constructives les controvèrsies.
- Quant més capaços siguin els participants de relativitzar el seu punt de vista, més possibilitat que siguin constructius.
- Quant més cooperativa és la situació de la controvèrsia, més constructiva serà.

Segons Johnson i Johnson (1979) i tal com recull Coll (1991):

" En la controversia resuelta de forma constructiva se produce un conflicto conceptual que, a su vez, genera sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo y afectivo en los participantes; este desequilibrio lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde perspectivas novedosas las informaciones disponibles". (Op.Cit.P.121).

Els resultats dels treballs de la perspectiva sociocognitiva, basats en dissenys experimentals de pre-test i pos-test individuals, després de condicions d'interaccions, arriben a les conclusions següents (Fiz 1993):

- Superioritat de treball col·lectiu sobre l'individual. Treballar amb d'altres constitueix una situació privilegiada per al desenvolupament cognitiu.
- Progrés individual després de la interacció social. Els progressos obtinguts en el treball col·lectiu es mantenen en situacions individuals.
- Els progressos són autèntics (generalitzables i estables en el temps).
- La font del progrés és l'existència sociocognitiva, que neix de l'oposició de respostes diferents i contradictòries i que activa emocionalment els

subjectes, prenent consciència de diferents punts de vista que poden ser utilitzats per construir una nova solució.

- Calen uns prerequisits cognitius (un nivell de competència inicial) i condicions socials (tasca clara i context de cooperació).
- El marcatge social (discrepància entre la resposta que dóna el subjecte i els esquemes cognitius de què disposa) és l'origen del conflicte sociocognitiu.

Aquests estudis, però, han rebut les mateixes crítiques que la resta dels derivats de la teoria genètica sobre l'aprenentatge entre iguals. Assenyalen que van cometre un excessiu ús de situacions de laboratori, descontextualitzades i allunyades d'allò que passa a l'aula; que van focalitzar l'atenció exclusivament en els resultats o canvis de test a pos-test; i que van superar la dificultat de mesurar la generalització i duració del canvi cognitiu (De Lisi i Golbeck, 1999). A més seguien considerant com unitat d'anàlisi la conducta individual i es prestava poca atenció al propi procés interactiu.

A finals dels vuitanta és quan trobem estudis que situen l'atenció en l'anàlisi de la interacció mateixa, definida com un procés intersubjectiu, en el qual els participants van construint idees. Batista i Rodrigo (2002) assenyalen dues conseqüències d'aquest canvi d'orientació: la recerca d'unitats d'anàlisi més adequades per estudiar la interacció com a discurs del conflicte sociocognitiu com a motor de canvi.

L'altre marc fonamental per entendre l'aprenentatge entre iguals s'inspira en la teoria sociocultural, derivada de les idees de Vigostki. Aquesta teoria ha reforçat el

concepte de la interacció social com a mecanisme per al desenvolupament.

"L'aprenentatge desperta una colla de processos evolutius interns capaços d'operar només quan l'infant està en interacció amb les persones que l'envolten i en cooperació amb algú que li es semblant" (Vigostski, 1988, 198-109).

Els escrits de Vigostski posen l'èmfasi, sobretot, en les relacions adult-nen, a diferència de la teoria genètica que subratlla la importància de les col·laboracions entre iguals. Aquest fet, però, no impedeix que les seves idees siguin imprescindibles per comprendre l'aprenentatge entre iguals. No en va, des de la teoria sociocultural trobem aportacions fonamentals per entendre els processos d'influència educativa entre iguals, ja que ha inspirat molts treball que, encara que sovint centrats en l'anàlisi de la interacció social en contextos no escolars, aporten resultats de gran valor en l'àmbit de l'aprenentatge entre iguals.

Deixant ara de banda els punts de desacord que la teoria genètica i la sociocultural mantenen sobre quins són els mecanismes psicològics responsables de la construcció de coneixement, respecte la interacció entre iguals. Podem veure que les dues presenten posicions complementàries en la situació de l'aula: els treballs emanats de l'Escola de Ginebra posen l'accent en la contradicció i el conflicte i plantegen grups moderadament divergents per a la cooperació, la perspectiva sociocultural subratlla la col·laboració i planteja els grups homogenis per a la col·laboració i les relacions tutorialis per a la mediació (Serrano i González-Herrero, 1996).

Medrano (1995), després de referir-se als treballs de l'Escola de Ginebra i a la psicologia soviètica, remarca la

necessitat d'aprofundir el marc teòric, tant de l'aprenentatge cooperatiu, com de la tutoria entre iguals.

És interessant el plantejament de Batista i Rodrigo (2002) que veuen una confluència entre les dues línies d'investigació, piagetiana i vigotskiana, coincidint en la necessitat d'analitzar el discurs argumental i la seva articulació en el procés interactiu.

A més, de les aportacions d'aquestes dues teories, trobem intents d'articular esquemes teòrics integradors per a l'aprenentatge entre iguals. Així, Granott (1993) planteja un esquema teòric que pretén integrar les diverses concepcions derivades de les idees de Piaget, de Vigotski i de Bandura. L'autora suggereix un model d'anàlisi de les interaccions entre iguals basat en un sistema de coordenades. En una d'elles s'hi estableix el grau de col·laboració, que pot oscil·lar de l'activitat independent a l'alotament col·laborativa. En l'altra, hi trobem el grau de coneixement i competència dels participants en el context d'interacció, que pot anar de la competència simètrica (grups caracteritzats per l'homogeneïtat) a l'asimetria (grups caracteritzats per l'heterogeneïtat).

El model permet situar i analitzar diferents tipus d'interacció però es mostra feble quan fixem l'atenció exclusivament en els nivells referits a l'alta col·laboració.

Més elaborat i amb més impacte, per ser la perspectiva teòrica impulsora de la multitud de pràctiques escolars d'aprenentatge cooperatiu als Estats Units. És el que Murray (2002) anomena Teoria de l'Aprenentatge Social, basat en el principi que els alumnes treballaran i

aprendran més quan el professor creï condicions d'interdependència positiva (èxit individual lligat al de l'equip) i el reforç sigui grupal.

Cal dir, però, que aquesta perspectiva no és tan unitària com la presenta l'autor. Fins fa poc, els diversos investigadors que la conformen mantenen una pugna entre quin d'aquests dos elements (interdependència o reforç) és el fonamental per la cooperació entre iguals. Cohen (1994) intenta superar la polèmica demanant que l'atenció es desplaci a analitzar quines instruccions i tasques promouen la cooperació. Echeita (1995) també proporciona un marc per superar aquesta discrepància, a partir de centrar-se en les relacions psicosocials de la interacció entre iguals i els processos motivacionals, cognitius i afectivosocials que comporten.

Slavin(1995)proposa integrar aquestes perspectives, veient-les com a complementàries, de manera que unes completin les altres en la necessitat que tenen els investigadors de trobar un marc teòric general capaç d'entendre i explicar la complexitat de l'aprenentatge cooperatiu.

Resulten especialment valuoses les aportacions del constructivisme social, inspirades en els plantejaments vigostskians, que situen la negociació dels significats a través de la interacció dialògica com el mecanisme preferent d'interiorització del coneixement compartit. (Edwards i Mercer 1994).

El professor comença a intervenir en el procés de construcció de coneixements, en el moment que pren decisions curriculars (definició d'objectius, selecció i seqüenciació de continguts, proposta d'activitats

d'aprenentatge i d'avaluació) i sobretot, en el moment que ofereix als alumnes la interacció.

Cal determinar si les situacions cooperatives donen un millor rendiment que les situacions competitives o a la inversa; en segon lloc, si les situacions cooperatives donen un millor rendiment que les individualistes o a la inversa; i en un tercer lloc, si la competició intergrups és un factor que incrementa o disminueix l'efectivitat de la cooperació intragups. Aquests estudis han estat actualment revisats per Johnson i els seus col·laboradors (1999). Quant a l'organització social de les activitats d'aprenentatge respecte al rendiment podem dir que:

- *Les activitats cooperatives són superiors a les competitives.* Quant al rendiment i a la productivitat del participants. Tant en la formació de conceptes com en la resolució de problemes. Solament en tasques mecàniques les situacions cooperatives no són superiors a les competitives. Augmenta la superioritat quan la tasca consisteix en l'elaboració d'un producte. També s'origina estimulació mútua quan hi ha una comunicació fluida i quan té lloc una repetició verbal del material a aprendre.
- *La cooperació intragups com a competició és superior a la competició interpersonal.* Una major superioritat es dona quan la tasca consisteix a elaborar un producte.
- *La tasca es manifesta superior quan no és de naturalesa mecànica, es produeix una relació tutorial entre els participants i la tasca no obliga a una divisió de treball.*
- *La cooperació sense competició intergrups és superior* Quant al rendiment i la productivitat. *a la cooperació amb competició intergrups.*

- *No existeixen diferències significatives entre les situacions competitives i les situacions individuals.*

3.7 DIFICULTAT D'INTRODUIR EL TREBALL COOPERATIU

Rue (1998, citat per Duran 2002), ordena en quatre grups de factors els inconvenients o les dificultats a l'hora de portar a la pràctica el treball cooperatiu:

1. L'Organització escolar vigent, centrada en el progrés individual i quantitatiu dels alumnes. L'organització departamental (currículum, professorat, horaris i criteris d'assignació de grups i professor), la programació rígida, el llibre de text, etc. desemboquen en un control extern i igualitari de l'alumnat.
2. Les percepcions dels alumnes sobre el treball escolar. En competir amb el treball individual de la resta de la jornada, alguns alumnes poden concebre les activitats de treball cooperatiu com a no pròpiament escolars. A més, aquells a qui l'escola ha ensenyat a competir amb els altres poden tenir dificultats de relació als equips.
3. El grau de domini del nou recurs per part del professorat. Cal que el professorat conegui els requisits del treball cooperatiu (objectius clars, interdependència, estructura organitzativa del grup ben definida) la qual cosa requereix una formació i una pràctica.
4. L'actitud professional. Cal que el professorat no tingui una actitud ingènua (esperant només obtenir beneficis) i que no tingui pressa pels bons resultats.

Quan parla d'Educació Secundària Obligatòria, Lobato (1998) fa responsable de les dificultats d'introducció dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu: els ritmes i els nivells acadèmics diferents; l'aprenentatge i les actituds individualistes predominants entre l'alumnat i el professorat; la falta de preparació del professorat; la dificultat en l'avaluació; la manca de suport d'equip en els professors i la mentalitat de famílies centrades només en determinats aprenentatges.

Per vèncer aquestes dificultats, per introduir l'aprenentatge cooperatiu a les aules, caldrà fer entrar també la cooperació a l'escola (Johnson i Johnson). Els centres educatius han de passar d'una estructura competitiva/individual, amb el treball aïllat del seu professorat, a una nova estructura d'alt rendiment basada en el treball cooperatiu. El treball en equips del professorat, acordant tot allò que regeix el funcionament del centre educatiu -Projecte Educatiu de Centre i Projecte Curricular-, és considerat en el nostre sistema educatiu com una condició bàsica per a les escoles de qualitat.

3.8 EFECTES DE L'APRENENTATGE COOPERATIU

Algunes de les conseqüències més importants de l'aprenentatge cooperatiu (Johnson i Johnson, 1987; Ovejero 1990) són:

1. Les interaccions entre companys, que promou l'aprenentatge d'actituds, valors, habilitats i informació.

2. La interacció amb els companys proporciona també oportunitats per practicar diferents models de conducta prosocial
3. Els alumnes aprenen a veure les situacions i problemes des d'altres perspectives que no són les seves, a través de les seves interaccions amb els seus companys. Aquesta és justament una de les competències més importants pel desenvolupament cognitiu i social.
4. L'autonomia, que és la capacitat per atendre el que els altres esperen en una situació determinada i per ser lliures d'escollir, es desenvolupa a través de la interacció amb els altres companys.
5. La interacció amb els iguals potencia una identitat social coherent i integrada, ja que és a través de les relacions amb els companys que es desenvolupa un marc de referència per percebre's a un mateix, i així adonar-se de les seves similituds i diferències amb els altres.

Una interacció cooperativa prolongada amb altres persones facilitarà un bon desenvolupament social: un balanç general de confiança amb les altres persones, capacitat de veure situacions i problemes des de diferents perspectives, sentit de direcció i propòsit de la vida, coneixement de la interdependència mútua amb altres persones, i un sentit integrat i coherent de la identitat personal (Johnson, 1979; Johnson i Johnson 1987).

Rue (1998) presenta una síntesi de les aportacions de la interacció entre alumnes i d'aquests amb el professor, dins d'un marc de relacions cooperatives. Entre aquestes aportacions cal remarcar: increment de l'aprenentatge en determinades condicions; reconeixement de l'altre a partir

de les experiències compartides; increment de rols socials desenvolupats per una persona dins de diferents grups; increment de la capacitat d'anàlisi i de comprensió de situacions; comparació de valors, modificacions d'actituds; desenvolupament de la iniciativa personal i l'autonomia. Segons el mateix autor, les relacions cooperatives alumne-professor afavoreixen un increment del nivell de competència. Fan possible d'abordar també situacions de major complexitat a partir de les experiències proposades i observades i afavoreixen l'ètica de la responsabilitat.

Cal destacar les investigacions portades a terme per Schiefele (1994), on s'assenyala que no és el fet de donar o rebre ajuda el que fa que millori l'aprenentatge, sinó la necessitat conscient de comunicar.

Meyers i Jones (1993) consideren que quan els estudiants parlen, escriuen, llegeixen, reflexionen i executen, es converteixen en "aprendices-activos" en lloc de "receptores-pasivos" d'informació. Consideren que les estratègies d'aprenentatge actiu impliquen l'estudiant en tasques de pensament d'alt ordre com són l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació.

Per Evans (1993), l'aprenentatge cooperatiu possibilita accions com la col·laboració, el desenvolupament d'habilitats i l'empatia, i redueix la insensibilitat, la divisió i l'individualisme.

La col·laboració entre companys comporta un conjunt de processos de sincronització i d'ajust entre ells. Podem destacar, entre d'altres, la regulació existent en un grup a l'hora de comunicar-se. Tots ells han de modificar i ajustar els mecanismes de comunicació, com per exemple el tipus de llenguatge utilitzat, que ha de ser comprensible

per a tots. A través de la interacció en les activitats, cada un d'ells es va fent una representació mental dels altres components del grup. Durant aquest procés, es manifesten actituds i desitjos, és a dir, es posen de manifest les maneres d'actuar dels companys, aspectes que segurament en una situació de treball individual passarien desapercibuts.

En les activitats cooperatives apareixen situacions de conflictes, problemes de coordinació, que fan que els propis alumnes hagin de trobar nous recursos d'interacció social

L'element central que cal tenir present és que els propis alumnes van capitalitzant els avenços de situacions anteriors del procés. Això capacitarà vertaderament el grup per a una actuació cooperativa eficaç. Slavin (1995) assenyala que el rendiment instruccional dels sistemes cooperatius és molt més eficaç quant més consolidats estiguin els recursos de la interacció social.

Slavin (1996), fa un intent d'explicar els efectes d'èxit de l'aprenentatge cooperatiu:

1. **Perspectiva motivacional:** l'estructura de recompensa grupal que crea la interdependència positiva motiva els alumnes a aprendre i ajudar els altres (Slavin, R. 1996; els germans Johnson, 1992; Kagan, S. 1992).
2. **Perspectiva de cohesió social:** els alumnes s'ajuden perquè se senten part del grup. La cohesió del grup s'aconsegueix a través de la creació del grup i de l'autoavaluació de grup. (Cohen, E., 1994; Aronson, E., 1994) i Sharan, S., 1994).
3. **Perspectives cognitivistes:** les interaccions entre els alumnes i els processos cognitius que desperten són els

responsables de l'aprenentatge. Es distingeix entre teories del desenvolupament (teoria genètica i sociocultural) i teories d'elaboració cognitives (Dansereau, R., 1991; Webb, N., 1992 i Palincsar, A., 1991 entre altres.

Segons, Wertsch (1985) , el procés de desenvolupament de les representacions, habilitats i comportaments necessaris per a una realització fluida de les interaccions cooperatives pot portar anys de treball i regulació.

3.9 COOPERACIÓ I VALORS DEMOCRÀTICS

En aquest apartat volem remarcar la cooperació com un valor democràtic que té una relació estreta amb els drets humans i que es troba dins dels valors compartits segons la classificació presentada per Trilla (1991), ja que la cooperació és acceptada de manera generalitzada i com un fet desitjable per tots.

La cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors i motius que requereixen un intercanvi, una coordinació d'actuacions i punts de vista, una valoració crítica i també una acceptació de les crítiques, l'assumpció de decisions col·lectives i unes responsabilitats de les tasques comunes. La cooperació és també un principi que pot garantir un procés d'ensenyament més creatiu, més sòlid i més enriquidor.

D'altra banda, podem veure com diferents autors argumenten que la cooperació és un valor democràtic igual que la solidaritat, el respecte, el sentit crític i la responsabilitat. Segons Martínez (1998) uns dels grans problemes que tenim en la nostra societat actual són els patrons de solidaritat i de justícia. Problemes que

tendiran a solucionar-se amb la recerca de consens, comunicació i diàleg. Hem de tenir en compte que tots tres són aspectes importants de la cooperació.

Segons la classificació que fa Trilla (1992), creiem que la cooperació estaria dintre dels valors compartits, ja que la cooperació és acceptada de manera generalitzada i com un fet desitjable.

La cooperació, segons Piaget (1973), és una relació social que provoca diverses transformacions en el pensament individual, com són la reflexió i la consciència d'un mateix. Altres autors, com Fullat (1982) i Camps (1997), han relacionat els valors amb els fins de l'educació, considerant la participació com un aspecte determinant. D'altra banda, Coll (1997) considera la cooperació com una necessitat de les persones i dels pobles (Coll, 1997).

Un dels objectius bàsics del treball cooperatiu

"...és afavorir el desenvolupament individual de les persones i incrementar el seu grau de maduresa social i els seus recursos de socialització" (Autors diversos, 1998, Pàg.35)

La cooperació significa compartir i implica interactuar i dialogar.

"La cooperació pot ser entesa com un recurs metodològic d'aprenentatge, però és en ella mateixa objecte i contingut de sabers." (Diversos autors 1998, pàg.179)

La cooperació ha de facilitar a les persones:

- La descentralització de la pròpia subjectivitat
- L'aprenentatge de la reciprocitat i de l'intercanvi
- L'aprenentatge de la tolerància
- El raonament per sobre de la imposició
- La confiança en les possibilitats múltiples de

comunicació

- L'harmonització de les emocions
- La no-discriminació

Entre els aspectes més importants a tenir en compte en la cooperació dins d'un grup tenim: que tota opinió ha de poder ser contrastada amb altres opinions; que les reflexions dintre del grup hauran d'oferir explicacions significatives per a tots els components del grup; els objectius del grup han de ser coneguts per tots; tots els components del grup han d'aportar recursos per assolir els objectius proposats.

Resumint, La cooperació està estretament lligada (A. D. 1998) a:

- *"El respeto al individuo*
- *La libertad de pensamiento*
- *La capacidad crítica."*

3.10 CONCLUSIONS

Creiem important destacar que en aquests últims anys s'ha prestat major atenció a les aportacions i repercussions que ofereix la cooperació com a interacció entre iguals, tant en l'aprenentatge intel·lectual com en les diverses transformacions que es produeixen en el pensament individual (reflexió i consciència de si mateix).

Destaquem el paper important que juga el llenguatge en la interacció social com a regulador dels processos comunicatius, és a dir, com a medi important de relació i per poder arribar a acords. Per tant, hem de vetllar per dur a terme un bon treball que faciliti el diàleg i l'intercanvi, ja que aquests seran importants facilitadors a l'hora de confrontar diferents punts de vista. Aspectes com saber escoltar, esperar, intervenir, participar,

dialogar, raonar i respectar són objectius que es donen dins de la cooperació i que no hem d'oblidar que són a la vegada finalitats a desenvolupar en tota persona.

D'altra banda, la cooperació no és una qualitat pròpia d'un grup, sinó que s'ha de vetllar perquè es produeixi, i és aquí on el paper del mestre és fonamental. L'estructura de la sessió, del treball d'aula, del tipus d'activitats, la metodologia utilitzada, seran aspectes clau a tenir en compte a l'hora de crear un clima acollidor i de mútua confiança, provocador de situacions cooperatives dins del grup.

El mestre ha de tenir en compte tota una sèrie de consideracions prèvies i realitzar una posterior anàlisi respecte a la seva pròpia actuació i la dels seus alumnes. Ha d'ésser investigador de la seva pròpia pràctica per esbrinar quines són les vies que afavoreixen o dificulten que es presentin actituds cooperatives. És important que la seva intervenció dinamitzadora tingui el suport d'una organització de centre en aquesta línia, és a dir, amb una línia pedagògica que ofereixi oportunitats per al diàleg, l'intercanvi i el respecte a la diversitat. Potenciar el treball cooperatiu és una feina d'equip.

És important tenir en compte que els efectes d'una bona i adequada orientació metodològica són molts i variats. Els uneix que tots ells potencien aspectes fonamentals per al desenvolupament integral de tota persona: una educació en actituds i en valors tant a nivell individual com col·lectiu.

Tot això posa en evidència que l'ensenyament i l'aprenentatge de la cooperació afavoreixen una transmissió de coneixements i actituds entre iguals, que afavoreix que els alumnes realitzin aprenentatges significatius per si mateixos, utilitzant estratègies i destreses adequades.

PART II: Plantejament de la investigació

CAPÍTOL 4. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

4.1 Antecedents

4.2 Objecte i objectius de la recerca

4.3 Metodologia de la investigació

4.4 Disseny de la recerca

4.5 Sistematització, anàlisi i interpretació de les dades

Capítol 4. PLANTEJAMENT I DISSENY DE LA RECERCA

En aquest capítol, es vol donar a conèixer tot un conjunt d'aspectes de tipus contextual (dimensió de l'estudi i treballs previs), metodològic (naturalesa del tema d'estudi, selecció d'instruments i mètodes) i personal (motivacions i interessos) que fan que la investigadora adopti tota una sèrie de decisions.

El primer apartat pretén donar a conèixer el punt de partida que va permetre a la investigadora plantejar el seu treball de tesi.

L'equip de mestres implicades en aquesta experiència està format per les quatre mestres tutores i la professora d'educació física, autora d'aquest treball i qui pren el rol d'investigadora. El tipus de relació que tinc amb l'equip de mestres és tant personal com professional, ja que hem compartit docència en el mateix centre educatiu durant molts anys. Compartim, entre altres coses, l'interès per a la millora en el desenvolupament de les actituds, i especialment de les actituds cooperatives. Durant anys ens hem plantejat i qüestionat diferents aspectes metodològics per afavorir un bon procés global d'ensenyament-aprenentatge d'actituds, des de les diferents àrees curriculars. Aquest treball, per tant, és un desig de totes cinc, sorgit després de diversos anys de docència i d'unes inquietuds compartides.

En aquest apartat es donen a conèixer les característiques del centre on té lloc l'experiència, també aspectes

rellevants del seu projecte educatiu i la seva relació amb els valors, i a més es presenten les característiques de l'equip de mestres i els treballs realitzats anteriorment en relació amb l'objecte de la tesi. A nivell de centre cal assenyalar la seqüenciació d'actituds i els valors i normes per cicles amb objectius procedimentals, i a nivell de cicle el treball de recerca "Ensenyament-aprenentatge dels continguts actitudinals: ensenyar per a la cooperació". (Cañabate, D. 2002).

En el segon apartat es concreten els objectius de la recerca: observar, analitzar i valorar algunes de les interaccions, que es produeixen en el desenvolupament d'actituds cooperatives, assenyalant els punts forts i febles observats, en relació amb els criteris definits per Johnson i Johnson (1992), i presentar una proposta de millora.

En el tercer apartat, situem la investigació com a investigació educativa, basada en una metodològica interpretativa, des d'un estudi de cas, que pretén descriure i analitzar en termes qualitatis una situació particular.

La nostra investigació implica una observació directa dins d'un escenari educatiu. Aquesta observació ens permetrà obtenir informació contrastable amb la gravació en vídeo que complementarà i ajudarà la seva anàlisi.

El disseny de la recerca es troba en el quart apartat, on es concreten les orientacions metodològiques, el disseny i la metodologia. En el darrer punt d'aquest apartat s'assenyalen les tècniques i els instruments utilitzats per a la recerca.

El cinquè i últim apartat del capítol es centra en la sistematització i interpretació de les dades, es recullen les dimensions més rellevants que s'han pres en consideració a la recollida de dades, i es donen a conèixer els instruments i les concrecions a què s'han arribat.

4.1 ANTECEDENTS

Aquest treball sorgeix després de diversos anys com a docent en un centre educatiu i gràcies a compartir, amb una gran part del professorat, certes inquietuds respecte a les actituds manifestades pels nostres alumnes. Des de fa temps, a les tutores que pertanyen als quatre grups de cicle inicial i a mi com a professora d'educació física, ens preocupa veure com els nens cada vegada presenten menys actituds de compromís, de responsabilitat, de respecte i menys habilitats de percepció, de reflexió, d'anàlisi crítica, d'argumentació i habilitats socials.

La cooperació va lligada a altres actituds i valors que afavoreixen que es donin situacions i comportaments d'intercanvi, i té relació amb la necessitat de coordinar actuacions i punts de vista, una valoració crítica, una acceptació, l'assumpció de decisions col·lectives i d'unes responsabilitats en les tasques en comú. Potenciar el valor de la cooperació ha estat per a nosaltres un interès i una necessitat principal per ajudar l'alumne en el desenvolupament de l'autonomia perquè pugui així implicar-se activament en un compromís personal de col·laborar en la millora de la societat.

Les quatre tutores són mestres que fa molts anys que són a l'escola i estan implicades en el cicle inicial. Per tant, en el nostre cas, l'equip de mestres coneix en profunditat

tota l'estructura i el funcionament escolar. La implicació de totes elles en el funcionament del cicle és un aspecte que cal destacar, tant pel que fa a la programació com a la seqüenciació. Som conscients que la veritable educació d'actituds i valors es manifesta bàsicament en la manera d'ensenyar-los. És a partir d'això que les mestres es qüestionen els aspectes metodològics que fan servir, i també el tipus d'activitats, entre altres aspectes.

Jo, com a investigadora, valoro el sentit d'innovació i de millora de la docència de les mestres. En més d'una ocasió han assenyalat que els ha faltat poder reflexionar amb més profunditat les qüestions viscudes, en relació amb les situacions d'ensenyament-aprenentatge. Entre aquestes situacions hi ha la de dur una major reflexió crítica a l'hora de plantejar-se un treball d'avaluació qualitativa, més sistematitzat respecte a les actituds. Aquest ha estat sempre, des del punt de vista de les mateixes mestres, un punt feble del grup, ja que no han tingut possibilitats ni ocasió de poder elaborar un treball d'aquest tipus.

Les mestres d'aquest cicle, igual que la resta de mestres, segueixen els seus alumnes durant tot el cicle. Però és important aclarir que, en el cas del cicle inicial, la interacció entre els cursos (tant per part dels alumnes com de les mestres) a l'hora de dur a terme processos d'ensenyament-aprenentatge és molt superior a la resta de cicles. Les causes d'aquest fet són fàcils d'explicar: és un equip estable des de fa molts anys, la flexibilitat de l'horari afavoreix les interaccions, tenen molt present i consideren indispensable el treball cooperatiu entre elles a l'hora de plantejar o resoldre qüestions educatives, ja siguin de caràcter actitudinal, procedimental o conceptual. Són mestres conscients del seu paper educatiu de formar

persones responsables i autònomes, que ja formen part d'aquesta societat.

Cal assenyalar que existeix des de sempre una bona entesa entre totes cinc. Durant aquests anys he impartit docència a totes les etapes de l'escola: educació infantil i educació primària, l'antic BUP i Educació Secundària Obligatòria. Durant aquests anys sempre he estat implicada amb les mestres dels diferents cicles en els treballs educatius que s'han dut a terme, sobretot en relació amb els eixos transversals de l'escola. La meva tasca en educació infantil ha estat la més breu, ja que només vaig compartir docència amb aquest cicle durant tres anys. D'altra banda, la meva implicació en educació primària ha estat de setze anys. La meva col·laboració no ha estat solament com a professora d'educació física, sinó que a més he tingut l'oportunitat de poder compartir amb el cicle qüestions educatives globals que eren d'interès per a nosaltres. És important assenyalar que totes cinc hem tingut moltes converses, amb l'objectiu d'afavorir l'alumne d'una manera integral. Dins d'aquesta globalitat, l'àrea d'educació física sempre s'ha vist com una aportació més al desenvolupament integral de l'alumne, participant tant en aspectes cognitius com afectius, motrius i de comportament. En aquests últims vuit anys la meva docència es troba dins de l'etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO). La meva implicació en l'etapa de primària ha estat, entre altres, com a cap de l'àrea d'educació física. Una gran part dels petits treballs en què he estat implicada en aquests darrers anys es troben en el cicle inicial, sobretot en temes plantejats a nivell actitudinal i en relació amb el desenvolupament d'una educació en valors.

Ara farà uns vuit anys, un dels treballs que vàrem fer va ser el de qüestionar, quant a centre, quins eren aquells valors i actituds que desitjàvem treballar, i alhora, que fossin adequats per treballar en els diferents cicles. Es va treballar des de l'Educació Infantil (P-3, P-4, P-5) fins al tercer cicle d'Educació Primària.

El nostre objectiu va ser intentar fer una seqüenciació d'actituds, valors i normes més entenedora, marcant en cada cicle uns objectius, que facilitessin l'observació dels comportaments manifestats. Els aspectes més positius d'aquesta experiència varen ser, en primer lloc, les interaccions entre les diferents mestres; en segon lloc, el fet de reflexionar i adonar-nos que ens mancava un treball més reflexiu, i en tercer lloc, va ser molt interessant i formatiu posar sobre la taula i compartir les nostres inquietuds i experiències com a educadores.

Ara farà sis anys, l'equip de mestres del cicle inicial, conjuntament amb la professora d'educació física, vam considerar que era necessari qüestionar-se com es treballaven dins de l'aula els aspectes actitudinals. Aquest estudi va ser el meu treball de recerca, "Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals: ensenyar per la cooperació" (Cañabate, D. 2002) i, per tant, va ser l'antecedent de la tesi que aquí presentem.

L'objectiu d'aquest treball de recerca presentat va ser intentar aclarir les bases teòriques en relació amb l'ensenyament-aprenentatge dels continguts actitudinals a l'escola, i més en concret el de la cooperació, i analitzar la seva implantació en el currículum de l'educació primària, tant en els aspectes prescriptius (currículum oficial) com en la pràctica als centres.

Entre altres aspectes vàrem desenvolupar:

- De quina manera són presentats els valors dins del disseny curricular i com reconèixer la importància i el paper que juguen els continguts actitudinals segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992).
- Quina incidència té el valor de la cooperació en les diferents àrees del currículum.
- Quines són aquelles àrees que presenten una coherència pedagògica global en aquest aspecte.
- Com es treballen les actituds en les diferents àrees.
- Quins aspectes respecte a les activitats proposades en aquest treball afavoreixen que els alumnes presentin actituds cooperatives.
- Quins són els principals problemes que té el professorat per portar a la pràctica un treball d'aquest tipus.

Per finalitzar recordem que en aquesta tesi hi han jugat un paper important les característiques del centre, que presenta un especial interès en el desenvolupament de valors i actituds. També hi ha influït el perfil del professorat, els petits treballs realitzats anteriorment en relació amb les actituds i valors, una preocupació compartida per part de totes cinc en observar unes conductes que creiem que s'haurien de millorar i, per últim, l'interès compartit de millorar l'ensenyament per desenvolupar actituds cooperatives.

Com a autora d'aquest treball, primer en el treball de recerca i ara amb la tesi he trobat aquí uns interessos comuns amb aquest grup de mestres. Des d'un principi tot el procés ha estat el resultat de la negociació de les mestres tutores del cicle inicial i la mestra d'educació física. Per tant, aquest procés es va iniciar amb l'interès del

mateix equip a participar en el projecte d'investigació. Aquest va ser el principal punt de partida que em va permetre, com a investigadora, a iniciar el treball.

4.2. OBJECTE I OBJECTIUS DE LA RECERCA

Primerament volem remarcar el fet que en tot procés d'investigació hi ha present un conjunt d'aspectes de tipus contextual (dimensió de l'estudi i treballs previs), metodològic (naturalesa del tema d'estudi, selecció d'instrument i mètodes) i personal (motivacions i interessos) que impliquen que la investigadora hagi d'adoptar un ampli nombre de decisions. En la mesura que es prenen determinades opcions, també es renuncia a altres qüestions que poden ser d'interès, però el fet de delimitar, acotar i concretar el tema d'estudi és una necessitat derivada del mateix procés investigador.

En l'anàlisi del treball de recerca "Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals: ensenyar per la cooperació" no varem poder abordar de manera concreta alguns aspectes de com es desenvolupa el procés d'ensenyament-aprenentatge de les actituds cooperatives. Aquest treball previ, les aportacions teòriques analitzades, les reflexions i les valoracions pertinents, ens han proporcionat un gran ventall de línies d'investigació, amb relació a com ensenyar les actituds cooperatives.

En el treball de tesi hem volgut anar més enllà i ens ha semblat oportú definir, contrastar i avaluar noves eines d'actuació, i també relacionar els elements considerats bàsics perquè existeixi cooperació citats per Johnson i

Johnson (1992), desenvolupats amb seqüències didàctiques per les mestres.

És la nostra intenció poder observar, analitzar i valorar algunes de les interaccions que es produeixen a l'aula en el desenvolupament d'actituds cooperatives, assenyalant els punts forts i febles observats en relació amb els criteris citats per Johnson i Johnson (1992).

Som conscients que, el treball que ens proposem dur a terme, respecte a les actituds cooperatives és fonamentalment d'exploració d'un terreny poc conegut, que ens permetrà afrontar tota una sèrie d'interrogants que se'ns plantegen a l'hora d'abordar l'ensenyament d'actituds cooperatives:

- Com es treballa.
- Quins problemes tenen els alumnes per desenvolupar aquestes actituds. Quins són els criteris que s'ajusten millor a les característiques dels alumnes.
- Són observables i avaluables els criteris considerats bàsics per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació.
- Quines característiques han de presentar les activitats per permetre observar els criteris considerats bàsics.
- Quin tipus d'activats afavoreixen el seu aprenentatge.

El principal objectiu d'aquesta investigació és el d'intentar donar resposta a aquests interrogants, oferir elements de reflexió i cercar criteris per seleccionar activitats cooperatives que millorin l'ensenyament de la cooperació assenyalant quins són els trets que s'observen en major grau o en menor grau en relació amb Johnson i Johnson (1992, pàg. 2).

1. "Interdependència positiva"
2. "Afavoreix la interdependència cara a cara"
3. "Responsabilització individual"
4. "Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup"
5. "Conscienciació del propi funcionament com a grup"

L'objectiu general d'aquesta investigació és:

Validar els criteris de Johnson i Johnson (1992) com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives.

Amb aquest treball es pretén conèixer com uns nens i nenes de sis anys aprenen i desenvolupen actituds cooperatives, a través d'unes activitats proposades per les tutores del cicle inicial.

Partint de les consideracions realitzades, i una vegada feta la justificació general del tema d'estudi, pensem que cal concretar més alguns aspectes que delimitaran els objectius del nostre estudi.

Per centrar els objectius de la recerca en tingut en compte una triple perspectiva.

• **La perspectiva del professorat:**

1. Conèixer el concepte de cooperació de les mestres tutores.
2. Recollir i conèixer l'opinió i valoració que fa l'equip de mestres en relació amb l'ensenyament afavoridor de les actituds cooperatives.

3. Analitzar la tipologia i les característiques bàsiques de les activitats utilitzades per les mestres per desenvolupar actituds cooperatives.

4. Descriure el seu tractament didàctic des del punt de vista de la programació, metodologia i avaluació.

• **La perspectiva de l'alumnat:**

5. Observar i analitzar el que diuen i el que fan els alumnes.

6. Saber quines coses diu o fa l'alumne, que indiquin que es troba en una situació favorable o desfavorable al desenvolupament de les actituds cooperatives.

7. Observar quines són les principals actituds cooperatives que expressa l'alumne.

8. Identificar els trets de la cooperació més difícils per als nens.

9. Observar com expressen les actituds cooperatives en relació amb què o qui i en quin moment.

10. Valorar les actituds cooperatives que millor s'observen en relació amb els requisits de Johnson i Johnson (1992).

11. Detectar quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup.

12. Valorar quin tipus de relació s'estableix dintre del grup.

13. Comprovar si dins de la interacció del grup la comunicació no solament s'utilitza per transmetre la informació, sinó per definir i establir una relació entre els interlocutors.

14. Observar si quan apareixen situacions de conflicte o problemes de coordinació busquen nous recursos d'interacció social.

• **La perspectiva de les activitats:**

15. Comprovar si les activitats presentades inicialment, tenen en compte els requisits bàsics citats per Johnson i Johnson per poder desenvolupar actituds cooperatives.

16. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds i els comportaments cooperatius que es promouen.

17. Identificar les actituds cooperatives que expressen els nens, en la realització de les activitats.

18. Observar quines són les característiques de les activitats que faciliten l'expressió d'actituds cooperatives entre els alumnes, en relació amb els requisits citats per Johnson i Johnson (1992).

19. Observar quins són els requisits que poden ser observables i avaluables d'acord amb les activitats proposades i amb relació a l'edat dels nens.

20. Observar si les activitats que proposem assenyalen els aprenentatges que volem.

21. Identificar l'aparició dels diferents requisits citats per Johnson i Johnson (1992) en cada una de les activitats proposades.
22. Observar quines són les característiques que fan possible expressar actituds cooperatives entre els alumnes.
23. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds i els comportaments cooperatius que promouen cadascuna.
24. Obtenir unes orientacions de cara a la intervenció educativa, amb relació al desenvolupament d'actituds cooperatives amb alumnes de primer curs de cicle inicial.

Malgrat que en la fonamentació teòrica hem exposat que en el treball i la millora d'actituds cooperatives incideixen factors de tipus familiar, social, mitjans de comunicació, etc., l'anàlisi sobre aquests factors es realitzarà sempre de manera indirecta, focalitzant al màxim el tema d'estudi en el context del centre, i fonamentalment dins del grup classe.

4.3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

En funció dels objectius plantejats, volem situar aquest tipus d'investigació en el context de la investigació qualitativa. Aquesta investigació reuneix un conjunt de característiques, que la diferencien d'altres tipus d'investigacions, entre les quals volem destacar les exposades per Latorre (1996, pàg. 37-38):

- Complexitat dels fenòmens educatius

"El caràcter qualitatiu i complex de la realitat educativa planteja problemes difícils de resoldre. El seu estudi i coneixement resulta més difícil que el de la realitat física, la qual cosa sembla natural per raó d'un nivell més alt de complexitat. Aspectes importants de la realitat educativa com les creences, els valors o els significats no són directament observables ni susceptibles d'experimentació sense que per això s'hagi de renunciar al seu estudi com postulem els defensors del positivisme".

- Dificultat epistemològica

En l'àmbit educatiu no disposem d'instruments precisos, per tant, no podem garantir amb exactitud i amb precisió els fenòmens observats. En el nostre cas les activitats no es poden repetir, existeix una gran quantitat de variables que sempre s'han de contextualitzar.

- Caràcter pluriparadigmàtic

La investigació educativa no es guia per paradigmes tan unificats i integrats com els de les ciències naturals.

- Caràcter multidisciplinari.

Necessitat de plantejar la investigació a partir de diferents disciplines i de mantenir-nos receptius a les aportacions d'altres àrees de coneixement.

Entre les múltiples definicions de la "metodologia d'investigació" destaquem la definició que ens suggereix Latorre (1996, p.86).

"En les ciències socials per metodologia s'entén la manera de realitzar una investigació, la manera d'enfocar els problemes i de buscar respostes, l'estudi sistemàtic i lògic dels principis que regeixen la investigació" (Walker, 1985; Taylor i Bodgsn, 1986).

La recerca que es presenta es basa en una metodologia interpretativa. Aquesta metodologia concep el fet educatiu com una relació creada pels mateixos subjectes, de manera que només pot ser estudiat tenint en compte els punts de vista de les persones que s'hi troben implicades. Des d'aquesta perspectiva s'estudien aspectes com la motivació, les intencions, percepcions... difícilment observables i quantificables. Aquesta metodologia, a diferència de l'empírica, utilitza dissenys flexibles. La finalitat última de la investigació és comprendre com les persones perceben, creuen i modifiquen la realitat educativa. És fonamental conèixer les persones en el seu context quotidià, dins del seu entorn real. D'aquesta manera s'obté un coneixement directe de la realitat educativa. La nostra investigació pretén ser un procés que intenta aportar un millor coneixement, comprensió i explicació de la complexa realitat escolar.

El nostre estudi es troba dins d'un enfocament interpretatiu (Erickson 1988, Colomina 1996), ja que coincideix amb els criteris que considerem el que fa que una investigació tingui aquesta orientació, és el propi enfocament i les intencions centrals del treball, no el procediment de recollida de dades.

Aquesta metodologia rep crítiques que provenen de la seva subjectivitat. Aquest és un dels motius pels quals normalment es desconfia de la seva credibilitat.

El problema de la credibilitat d'aquest tipus d'investigacions ha estat debatut en moltes ocasions per diferents autors (del Carmen, Ll., 1996) que destaquen que una investigació d'aquestes característiques per tenir validesa ha de tenir en compte:

- Un treball sistemàtic, centrat en unes activitats concretes, evitant en tot moment que la presència de la investigadora produeixi distorsions en la pràctica.
- Una observació continuada, a fi d'identificar qualitats persistents i característiques atípiques.
- Un judici crític d'altres professionals coneixedors del tema d'investigació.
- Processos de triangulació, que facin possible la incorporació de fonts variades de dades i informacions, utilitzant diferents perspectives i mètodes d'anàlisi, que ens permetin i ajudin a contrastar les dades i les interpretacions de la investigadora amb altres de diferent procedència.
- Un rigorós registre de les actituds que es desenvolupen dins de l'aula a través d'una redacció de notes de camp i la recopilació d'altres documents: cintes de vídeo, gravacions, treballs realitzats pels nens.

Podem diferenciar dues classes de fiabilitat: la interna i l'externa. La fiabilitat interna d'aquest treball dependrà del fet que tots els participants de la investigació coincideixin en la descripció dels esdeveniments. Per assegurar-nos d'una major fiabilitat interna tindrem en compte:

- Contrastar les dades obtingudes amb les mestres-tutores.
- Transcriure les dades obtingudes textualment, utilitzant les mateixes paraules dels nens, les mateixes notes de camp, etc.

- Comprovar les notes de camp amb les gravacions de vídeo, fent servir professionals experts i estudiants de mestres en formació.

Quant a la fiabilitat externa prenem com a referència les idees de Goetz i Lecompte (1988).

- Escollir adequadament els mètodes de recollida i anàlisi de dades.
- Reunir i oferir la major quantitat de dades possibles respecte a la investigació, explicant el context en el qual han estat recollides.
- Aclarir el rol, tant de l'investigadora com de les mestres, en la investigació.
- Descriure les relacions interpersonals que s'han establert entre les mestres i la investigadora.
- Evitar que les descripcions i interpretacions de les actituds observades siguin exposades de forma personal.
- Redactar l'informe de manera que resulti intel·ligible i fiable per a altres investigadors.

Per afavorir la validesa d'aquesta recerca, considerem també de gran interès:

- Narrar i exposar tots els esdeveniments que es van produir al llarg de la investigació.
- Captar i recollir els canvis que s'han produït en les persones implicades en l'experiència, inclosa la mateixa investigadora.
- Utilitzar la triangulació, oferint diferents perspectives dels fets.

En aquesta recerca ens basem en l'estudi d'un cas. Segons Yin, R.k(1984-1994), la utilització de l'estudi de casos és especialment pertinent quan es tracta de respondre a problemes i preguntes que prenen forma "com" i/o "per què", com passa en la nostra situació.

Wilson (1979) defineix l'estudi de casos com un procés *"...que intenta describir y analizar alguna entidad en términos cualitativos, complejos y comprensivos conforme se desarrolla durante un periodo"* (op. cit. pàg. 448).

Per altra banda, Merriam (1988) assenyala que l'estudi de casos és particular, descriptiu, heurístic i inductiu:

- Particular, quant al fet que se centra en una situació particular.
- Descriptiu, perquè pretén analitzar una rica i intensiva descripció del fenomen estudiat.
- Heurístic, en tant que l'estudi il·lumina el lector sobre la comprensió del cas.
- Inductiu, ja que s'arriba a generalitzacions, conceptes o hipòtesis partint de les dades obtingudes, malgrat que no és la nostra intenció fonamental.

L'estudi de casos afronta la realitat mitjançant un anàlisi detallada dels seus elements i la interacció que es produeix entre aquests elements i el seu context. La seva finalitat s'orienta a la comprensió profunda de la realitat singular. El nostre cas pretén analitzar situacions úniques, per poder adquirir uns coneixements sobre com es promouen les actituds cooperatives.

La nostra investigació implica una observació directa, dins d'un escenari educatiu, que ens permetrà obtenir una informació contrastable, al mateix temps que obtindrem una informació indirecta amb la gravació en vídeo que

complementarà i ajudarà a generar pautes per a la seva anàlisi.

Troblem múltiples formes d'observació i participació, en funció dels diversos rols que pot adoptar l'investigador. Segons Goc Karp (1989) citat per Devís Devís, J (1996), existeixen quatre rols: el participant complet, el participant observador, l'observador participant i l'observador complet.

En el nostre estudi de cas, l'observador participant no existeix, ja que no assumeix funcions de professor durant el desenvolupament de les activitats dins de l'aula. El rol de la investigadora és el d'una observadora directa, per així poder captar el major nombre d'elements que permetin interpretar, de la millor manera possible, els comportaments de l'alumnat. D'altra banda, la gravació en vídeo permetrà copsar de manera contrastable les interaccions verbals i no verbals dels alumnes, aspecte que a través de l'observació directa no és possible.

A més a més, el rol de les mestres és el d'una participació completa, ja que elles són les que porten el pes didàctic respecte a les activitats proposades per l'observació. Una vegada finalitzada la sessió, se'ls donarà un guió, amb la finalitat d'ajudar-les a reflexionar sobre aspectes que creiem importants per a la nostra investigació:

- L'actuació dels seus alumnes.
- El que pensen després d'haver posat en pràctica l'activitat.

Com ha estat la seva participació en l'activitat.

Les dades recollides mitjançant aquest guió seran un aspecte rellevant a l'hora de reflexionar i entendre les

actituds manifestades pels alumnes i per contrastar amb les dades obtingudes per la investigadora.

La investigadora es basa en l'observació directa, però sense realitzar cap tipus d'intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge durant les sessions observades. La nostra investigació és col·laborativa, però no assumeix plenament el perfil del professor investigador descrit per Stenhouse (1984). En el nostre cas, les mestres no exerceixen plenament com investigadores. El seu paper és presentar i conduir metodològicament unes activitats elaborades per elles, amb l'objectiu de desenvolupar unes actituds cooperatives, mentre que la investigadora té un important control sobre l'observació i la posterior reflexió i anàlisi del resultat. Però s'ha considerat necessari incorporar el punt de vista de les mestres, respecte al que han observat i viscut durant la pràctica de les activitats proposades. També se'ls demanarà al final de tot el procés la seva valoració i opinió.

És a dir, durant la fase d'observació dins de l'aula tant la mestra com la investigadora desenvolupen el seu rol. La mestra s'encarrega d'impartir la seva classe, dins de la línia posteriorment descrita. Per altra banda, la investigadora observa i recull informació de forma discreta, tal com també ja s'havia acordat, intentant no incidir en la realitat que es vol investigar. Per aquest motiu sempre s'ha buscat un clima de confiança amb la mestra i els alumnes.

Cal diferenciar el rol de la investigadora en el seminari. En el seminari juga un paper de líder amb relació al grup, encara que no era una de les seves intencions, sinó la de ser una més dins el grup.

Cal tenir en compte, que l'observació és un procés que té com a un dels seus principals objectius l'anàlisi del comportament, aspecte fonamental en el nostre treball de recerca.

És la nostra intenció fer una reflexió crítica en finalitzar cada una de les activitats proposades sobre el registre que s'ha obtingut a través de les notes de camp del material elaborat especialment per aquesta finalitat.

Un altre aspecte que no volem deixar de banda és l'observació del llenguatge corporal. Si estem d'acord que les actituds cooperatives afavoreixen l'establiment de relacions entre l'alumnat molt més positives, caracteritzades per l'empatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu, i també els sentiments d'obligació i d'ajuda, observar i conèixer el llenguatge del cos ens donarà un altre tipus d'informació i conjuntament amb el llenguatge verbal obtindrem un ampli coneixement de com han estat les interaccions alumne-activitat-requisits bàsics citats per Johnson i Johnson (1992) amb relació a les activitats.

Resumint:

- És una investigació fonamentada en una metodologia interpretativa.
- La naturalesa de la realitat que estudiem és dinàmica i complexa.
- La finalitat de la investigació és comprendre i interpretar la realitat d'un marc escolar específic, on és de vital importància captar les intencions i accions educatives, i també les interaccions que es produeixen durant tot

el procés de les activitats.

- La relació entre la teoria i la pràctica ens servirà per a una retroalimentació mútua.
- Els criteris de qualitat vindran donats per la recollida de dades de fonts diferents, la triangulació amb les mestres i els professionals experts.
- La gravació en vídeo serà un instrument que ajudarà a donar suport i complementar l'observació directa.
- El suport de la gravació verbal de tot allò que diuen un petit grup treball. (Grup d'observació i d'anàlisi).
- La utilització de sistemes narratius: diari i notes de camp.
- L'anàlisi de les dades seran presentades de manera qualitativa: inducció analítica i triangulació.

4.4. DISSENY DE LA RECERCA

En aquesta investigació s'ha optat, com ja hem assenyalat anteriorment, per l'estudi d'un cas: el procés de com s'ensenyen les actituds cooperatives dins de l'aula, amb la intenció de validar en un nou context d'aplicació els indicadors citats per Johnson i Johnson (1992), considerats bàsics perquè existeixi cooperació. El nostre cas es centra en una aula de 1r curs de cicle inicial, amb la intervenció de la mestra tutora.

4.4.1 CONTEXTOS D'OBSERVACIÓ I RECOLLIDA DE DADES

Els contextos de recollida d'informació i de dades són:

- **El seminari**, amb la participació de les mestres tutores i la professora d'educació física, que és l'autora d'aquesta recerca.
- **Grup classe**, de nens de sis anys en la qual es duen a terme les activitats i a partir de les quals es fa la recerca.

4.4.1.1 El seminari

La proposta didàctica es va, explicitar i compartir amb les mestres que faríem l'aplicació a l'aula a partir d'un seminari. Es va iniciar el 2 de setembre del 2003 amb sessions d'una hora o hora i mitja a la setmana fins al 9 de desembre, i va continuar a partir del principi de gener fins al 2 de març.

Participants

El seminari el van formar:

- Les quatre mestres tutores de les classes de cicle inicial (1r i 2n curs) de l'escola.
- La investigadora i coordinadora del seminari.

La composició d'aquest grup responia a l'interès d'implicar tots els responsables del projecte en un treball d'equip a fi de poder millorar la pràctica educativa, orientada al desenvolupament d'actituds cooperatives. Els diferents membres es van responsabilitzar de diverses tasques: les mestres tutores eren les responsables de les activitats que s'observarien i una d'elles a més seria la que portaria a terme l'aplicació de la proposta didàctica a l'aula. La professora d'educació física com a responsable de la

investigació era l'encarregada de prendre notes i fer els resums de les reunions. (Vegeu annex 1)

Totes les mestres que formaven part del seminari ja coneixien les intencions de la proposta que es pretenia aplicar i tenien expectatives sobre què podien treure'n. El fet de compartir els objectius i les intencions del treball que es volia dur a terme va facilitar que tothom el sentís com a propi i, per tant, es va crear una molt bona predisposició a participar-hi.

Objectius del seminari

En el seminari es pretenia:

- Afavorir la formació del grup respecte a la cooperació.
- Valorar el perquè del treball cooperatiu a l'aula.
- Reflexionar respecte al que cada una entén per cooperació.
- Arribar a acords respecte a allò que s'espera dels nens de sis anys pel que fa a la cooperació: comportaments i actituds.
- Determinar el pla de treball per seguir segons la proposta feta.
- Revisar i valorar les activitats que tenen preparades les mestres tutores per al curs escolar amb relació al desenvolupament de les actituds cooperatives.
- Acordar el període d'observació.
- Analitzar i concretar la proposta d'activitats dissenyada per les mestres tutores per als nens de sis anys.

Metodologia de treball en el seminari

Les sessions del seminari van ser el punt de trobada de totes les professionals que interveníem en l'experiència. En totes les sessions es procurava recollir les inquietuds, els interrogants i les aportacions que tant la mestra com la investigadora feien. A partir d'aquí es reflexionava conjuntament amb la intenció d'arribar a un acord total entre totes cinc.

Aquestes intencions, els objectius, i la manera de treballar van necessitar una explicació i orientació constant per part de la investigadora. En moltes de les sessions la investigadora facilitava documentació teòrica, per orientar el concepte i el treball de la cooperació dins de l'aula. Les mestres presentaven les seves inquietuds i les seves mancances teòriques amb exemples pràctics treballats dins de l'aula. Van ser molt enriquidors els intercanvis d'opinions de les mestres respecte al concepte de cooperació i el que significava per elles cooperar. Van necessitar diverses sessions per poder arribar a un consens. A mesura que avançava el seminari les mateixes mestres anaven apuntant aspectes importants respecte al fet de com entenien elles el concepte de cooperació. Cal assenyalar que les mestres sempre o quasi sempre justificaven el seu concepte de cooperació amb exemples i anècdotes que havien viscut en diferents moments o a partir de diverses activitats dins de l'aula.

El rol de la investigadora ha condicionat que la relació amb les mestres sigui asimètrica en uns quants aspectes. Les iniciatives, la pròpia formació, la posició de distanciament en algunes ocasions pel bé de la investigació i per no influir en determinades accions han fet que

assumís el rol de líder. Durant el transcurs de les sessions la investigadora també ha anat tenint la percepció que aquest rol era el que esperaven les mestres d'ella.

Les sessions del seminari tenien totes en comú un ambient cordial i de diàleg, però no totes van tenir la mateixa orientació ni tan sols el mateix objectiu. És a dir, a mesura que el seminari avança es van tractant diversos temes, tots necessaris per a l'aplicació de la proposta didàctica. A poc a poc, tant les mestres com la investigadora, concreten els acords més adequats per dur a terme l'experiència.

Temes principals treballats en el seminari

A les sessions prèvies a l'inici de l'experiència fetes durant el mes de juny de 2003, les mestres van exposar a la investigadora les seves motivacions i el seu interès per realitzar un treball conjunt.

Tant mestres com investigadora van repassar el treball de recerca presentat per la investigadora, on elles també van participar.

Això va permetre una reflexió col·lectiva a partir de la qual es van connectar encara que de manera molt general els aspectes d'especial interès que calia treballar en profunditat.

A partir d'aquest primer contacte ja es va valorar la conveniència de donar continuïtat al treball de recerca.

A continuació es van descriure breument els aspectes més rellevants treballats al seminari:

- Les intencions de la proposta didàctica es fan explícites reiteradament.

D'una manera general les intencions i els objectius de la proposta didàctica s'expliciten al llarg de les sessions, però a mesura que avancen se'n va parlant i es relacionen les activitats que es duen a terme amb les intencions que les generen. Tot aquest procés ajuda a la investigadora a conèixer de manera detallada les activitats proposades per les mestres per a la investigació. Durant el desenvolupament de les sessions la investigadora coneix la situació de les activitats respecte a la programació general de curs, la relació de cada una de les activitats amb els objectius didàctics de les seves respectives unitats didàctiques, la relació que mantenen amb la resta d'activitats realitzades a classe.

Aquest fet afavoreix la reflexió constant i la construcció de criteris col·lectius sobre l'aplicació de la proposta.

- Es reflexiona sobre el concepte de cooperació.

Com es pot veure en els resums de les sessions (vegeu annex 1) aquest fet es presenta com una de les intencions del seminari. Mestres i investigadora arriben a acords importants per poder dur a terme la proposta. Aclarir idees, posar en comú diferents punts de vista, discutir i debatre reflexions, compartir experiències va ser determinant per poder arribar a un consens respecte al concepte de cooperació, i poder definir els trets que elles consideraven més importants per treballar a l'edat de sis anys, i posar de manifest què esperaven observar dels seus alumnes perquè es trobessin satisfetes de la feina realitzada.

El paper de la investigadora ha estat de moderadora i conductora del seminari. Concretament ha orientat i moderat els intercanvis d'opinions entre les mestres, i no ha permès que el diàleg fugís dels temes i dels aspectes importants que calia tractar. Com es pot observar en els resums, la investigadora ajuda a la aclarir el concepte de cooperació, aportant documentació escrita i assenyalant els punts de reflexió i de debat més importants.

- Es justifica per què s'escullen aquestes activitats i no unes altres.

Al principi del curs no es tenia gaire clar quines activitats serien les que s'utilitzarien per a l'observació. Durant les primeres sessions vam tractar altres qüestions que ens preocupaven més, com per exemple consensuar el concepte de cooperació de les mestres, i al mateix temps, que la investigadora donés a conèixer el que per ella significava la cooperació. A mesura que anem avançant, es va parlant de les activitats. Les mestres tutores des d'un principi fan conèixer a la investigadora que algunes de les activitats analitzades en el projecte de recerca ara ja no les feien. Les mestres expressen que els agrada canviar i millorar les activats. Cada curs mantenen algunes activitats del curs anterior i n'elaboren de noves. Es fa una revisió de les activitats conjuntament amb la investigadora.

- Es suggereix quan fer les observacions.

Una de les qüestions que ens plantejem és quan creiem que seria bo fer les observacions. Després de valorar diferents aspectes, decidim que hauria de ser en el segon trimestre.

Les mestres justifiquen amb arguments raonables (es poden veure en els resums de les sessions) de començar a fer les observacions al final de febrer o al principi de març.

- Es vetlla perquè les activitats observades siguin un reflex d'una gran majoria d'activitats realitzades a classe.

Una de les intencions a l'hora d'escollir les activitats, va ser primerament el de no interrompre la programació general de curs. Gràcies a les aportacions de les mestres es fa una lectura conjunta de la programació i es calcula més o menys en quin punt de la programació es trobarien al mes de març.

- Es fa una valoració de les activitats d'aquest període.

Les mestres presenten la programació a la investigadora i es comenten alguns aspectes generals i d'altres de més concrets respecte a les activitats programades. Les mestres fan saber a la investigadora que algunes les pensen canviar per altres de noves.

Les mestres durant aquest dies han llegit i comentat entre elles, en presència de la investigadora, i durant les sessions del seminari, exemples d'activitats cooperatives i la seva relació amb les característiques que assenyala Johnson i Johnson, que ha de tenir una activitat cooperativa.

- Es valoren les activitats ja fetes i se n'elaboren de noves, que són introduïdes en la programació general del curs.

Dins del seminari es parla sovint de la importància del tipus d'activitat. Els comentaris d'aquestes converses permeten a les mestres el disseny de noves activitats que volen que siguin observades i valorades.

La revisió de les tasques fa que les mestres escullin les sis activitats que es presenten. Unes ja s'havien fet en cursos anteriors i altres son noves.

- Aspectes organitzatius.

En el seminari els aspectes més pràctics i d'organització es tracten per aconseguir la millor forma d'aplicació de la proposta. Així, les dates i els horaris són consensuats per totes.

El material de les activitats s'elabora amb l'ajuda de la investigadora. Tant el material de les activitats noves com el de les altres activitats es revisa.

Temporalització de les reunions del seminari

Les sessions de treball tenen lloc durant el curs escolar 2003-2004

➤ *Sessions del 2003, de setembre a desembre*

- 2 de setembre: sessió d'una hora.
- Del 8 al 12 de setembre: cursos de formació permanent fora de l'escola i no ens vam poder reunir.
- 16 de setembre: sessió d'una hora i mitja.
- 23 de setembre: sessió d'una hora i 15 minuts.
- 30 de setembre: sessió d'una hora.
- 7 d'octubre: sessió d'una hora.
- 14 d'octubre: no ens vam poder reunir a causa de les gripes de les mestres.

- 21 d'octubre: sessió d'una hora i mitja.
- 28 d'octubre: aquest dia tota l'escola estava de sortides culturals "Fires i festes de Girona".
- 4 de novembre: sessió d'una hora.
- 11 de novembre: sessió d'una i 15 minuts.
- 18 de novembre: sessió d'una hora.
- 25 de novembre: sessió d'una hora.
- 2 de desembre: sessió d'una hora.
- 9 de desembre: sessió d'una hora i mitja.

➤ *Sessions del 2004, gener i febrer*

- 13 de gener: sessió d'una hora.
- 20 de gener: sessió d'una hora.
- 27 de gener: sessió d'una hora i mitja.
- 3 de febrer: sessió d'una hora i mitja.
- 24 de febrer: sessió d'una hora.
- 26 de febrer: sessió d'una hora.

4.4.1.2 L'aula

La classe de 1r A de l'escola Pare Coll està formada per 28 alumnes, 17 nenes i 11 nens, de 6 a 7 anys.

Característiques del grup classe

El nivell sociocultural de les famílies dels alumnes és mitjà-baix, i el nivell econòmic és mitjà, ja que en la gran majoria de les famílies treballen tant el pare com la mare. Hi ha 5 alumnes (un 17 %) procedents d'altres països, 3 sud-americans i 2 africans, un dels quals està en període d'adaptació perquè fa poc que ha arribat i presenta també problemes d'aprenentatge, perquè no ha estat escolaritzat

anteriorment. D'altra banda, 2 nens (8 %) formen part d'una família monoparental.

Hi ha 12 nenes (42 %) que utilitzen el castellà com a llengua materna, com a mínim amb un dels progenitors.

La majoria d'alumnes tenen germans, 18 nens (64 %) són dos germans, 5 (20 %) no en tenen cap i la resta, 5 nens (20 %), són 3 o més germans.

Psicològicament podem dir que estan en una etapa que van abandonant el període egocèntric i desenvolupen la socialització, busquen la companyia dels altres. Formen grups d'amics poc estables, que canvien sovint. Són bastant extremistes, passen de ser molt amics a deixar-ho de ser sense que hi hagi un motiu important.

Es dispersen molt fàcilment, les explicacions del mestre han de ser molt curtes perquè es cansen i s'evadeixen amb molta facilitat, cosa que fa que calgui avisar-los molt. Els costa reconèixer les pròpies faltes i limitacions.

En l'àmbit cognitiu comencen a raonar, el pensament és més analític i crític, comprenen les relacions que hi ha entre coses. Utilitzen la lògica concreta.

En l'àmbit motriu, la classe de 1r A té el nivell mínim assolit. Desenvolupa satisfactòriament el bloc d'habilitats motrius bàsiques i els diferents continguts treballats. Cal destacar, però, la manca de coordinació dels diferents segments corporals. I també la poca capacitat per realitzar el joc cooperatiu i el treball en equip per part d'alguns alumnes.

La classe de 1r és un grup bastant homogeni, és a dir una gran majoria mostra les característiques descrites anteriorment i tenen bona relació personal entre ells.

Alguns nens, però, presenten alguna dificultat d'adaptació al grup quant a sociabilitat, especialment tres alumnes que es mostren una mica agressius amb els companys.

També cal remarcar el fet que algun és molt dominant i li agrada ser sempre el primer de tot i que facin el que vol.

Cal esmentar que en aquesta edat els nens són molt receptius i qualsevol canvi familiar és acusat i sovint fan crides d'atenció a l'escola.

Quant a la capacitat intel·lectual i de rendiment, s'ha de dir que la majoria no presenten problemes. Un 35 % té molt bon rendiment, un 50 % té bon rendiment i un 14 % (4 nens) mostren dificultats serioses d'aprenentatge.

Els alumnes que formen el grup de 1r A, majoritàriament han cursat l'últim curs d'educació infantil a la mateixa escola.

S'ha considerat important conèixer com ha estat el procés d'aquests infants portat a terme per les mestres tutores en cursos anteriors, principalment l'últim curs d'educació infantil (P-5), amb relació al desenvolupament d'actituds. Concretament conèixer si s'ha tingut present o no el desenvolupament d'actituds cooperatives dins de l'aula.

Així doncs, el que s'ha fet és tenir diverses reunions amb les dues mestres tutores de P-5 per conèixer directament com és el treball que realitzen dins de l'aula.

En un principi van acordar, la investigadora i les mestres tutores, que elles elaborarien un redactat on explicarien, a la seva manera, el treball dins de l'aula amb relació a la cooperació.

Al final de setembre van tenir dues reunions (mestres tutores i investigadora) dins d'una de les aules de P-5. L'objectiu de les mestres va ser que la investigadora

tingués una visió global de l'organització de l'aula, dels materials utilitzats, de l'entorn, l'ambientació...

En aquestes dues reunions la investigadora, gràcies a la disponibilitat de les mestres, va poder familiaritzar-se i conèixer el treball realitzat pels alumnes que ara es troben a 1r curs de primària.

Les mestres tutores van insistir a la investigadora en poder compartir amb elles qualsevol dia o hora de classe dins de la seva aula. Totes dues tenien la impressió que una cosa era explicar-ho i una altra molt millor era poder observar directament el funcionament del grup.

Com ja he explicat en altres ocasions, el fet de ser professora del centre, les relacions personals m'han facilitat molt l'adquisició de tot tipus d'informació.

Per tot això vaig pensar que seria bo compartir amb elles el treball dins de l'aula.

Al principi d'octubre vaig anar-hi dos matins (de 9h a 11h).

Els nens/es no es van estranyar que jo fos dintre de l'aula. El que vaig fer va ser escoltar i observar, i així també anava passant pels petits grups dins de l'aula. Els infants m'ensenyaven i m'explicaven el que feien de manera molt natural.

Cal tenir en compte que aquests nens em coneixen molt encara que jo no sóc la seva mestra de psicomotricitat. El fet és que des de fa molts anys amb els meus alumnes de 4t d'ESO des de la classe d'educació física preparam per a l'últim divendres de cada mes una tarda esportiva que anomenem "Vols jugar amb mi" per tota l'educació infantil. L'objectiu és que tots els alumnes d'educació infantil es relacionin, s'ajudin, comparteixin companys, materials, espais, jocs, que s'adonin que poden ajudar i rebre ajuda dels seus companys de grup.

Els grups estan format per alumnes de P-3, P-4 i P-5. A més, cada any amb el meus alumnes de 3r d'ESO dintre del bloc de l'expressió corporal preparem per als alumnes d'educació infantil diverses representacions (el fil conductor és la creació d'un conte) que tenen a veure amb els temes treballats en aquesta etapa: les estacions, els planetes, el cicle de l'aigua, d'on ve el cotó, els animals, les plantes, les races, etc. utilitzant diferents mitjans com poden ser els titelles, les ombres xineses, el teatre negre, les diapositives, etc.

Antecedents del grup classe a P-5

A continuació exposo el treball realitzat dins de l'aula, en el curs de P-5, amb relació a les actituds cooperatives. Cal assenyalar que la informació ha estat obtinguda a través de diàleg amb les mestres tutores, a més d'un document escrit per les mestres tutores de l'últim curs d'educació infantil, i per la meua pròpia observació dins de l'aula de P-5.

Per les mestres tutores de P-5 les actituds formen part de la normalitat quotidiana de la classe. El treball d'actitud és un tasca constant amb intenció educativa conscient. Tenen molt presents les característiques pròpies de l'edat, com el procés de maduració de cada un dels nens/es. Destaquen l'etapa egocèntrica en què es troben, i també el subjectivisme màgic que viuen i l'etapa del per què.

En l'àmbit actitudinal centren la seva atenció en el desenvolupament:

- De la cooperació.
- Millora de l'autonomia.

- Empatia: no destruir, respectar l'altre, no burlar-se de res ni de ningú.
- Utilització d'arguments verbals en comptes de reaccionar amb agressivitat.
- Participació, sobretot d'aquells que són més tímids.
- Atenció, interès i esforç d'aquells que són més distrets.
- El fet de vetllar perquè tothom es trobi integrat i acceptat dins del grup classe.
- Que els alumnes siguin capaços d'utilitzar arguments verbals en comptes de reaccionar agressivament.
- El fet de ser capaç de reconèixer un error.
- El fet de ser capaços de mantenir un ordre al seu voltant.

Consideren imprescindible i necessari que l'alumne faci l'esforç de relacionar-se amb els altres i amb la mestra a través del diàleg, que justifiqui els seus comportaments, argumenti el seu pensament, respecti els seus companys, esperi el seu torn de paraula i reconegui el seus propis errors.

Per reforçar el treball diari dins de l'aula, les mestres proposen jocs on han d'intercanviar o compartir materials i joguines. En aquests jocs es dóna molta importància al fet que no sempre s'ha de ser el primer, que no cal enfadar-se, que s'ha d'escoltar el company, que no sempre es té la raó, que s'ha d'aprendre a parlar per poder convèncer els altres, que no s'han de burlar dels companys que necessiten ajuda.

Per altra banda, també es treballa molt el valor de la família i el seu respecte a través d'assemblees.

La classe de P-5 està formada per 26 alumnes, distribuïts en quatre equips (3/6 i 1/8).

No es pot anar al racó fins que tot l'equip ha acabat el treball de la unitat programada. Per tant, cal cooperar per fer la feina ben feta i acabar-la entre tots. És a dir, el grup s'ha d'ajudar, uns amb els altres, perquè el grup finalitzi la tasca.

El treball de racons el presenten de la següent manera. Cada grup, al cim de la taula, té enganxat amb dibuixos el tema del racó que els ha tocat aquella setmana.

Els quatre racons són estables durant tot el trimestre. Les activitats, però, són modificades per la mestra cada mes. Els alumnes cada setmana passen a un racó diferent.

Així doncs, quan tot l'equip ha finalitzat la feina de la unitat que toca, aniran a buscar els jocs i materials del racó que els ha tocat aquella setmana.

Quadre núm. 7: Racons de treball

"Les lletres"	"Els casolans"	"Els matemàtics"	"Els artistes"
<ul style="list-style-type: none"> - jocs de confeccionar paraules - joc d'elaborar frases - llegir notícies, diaris, articles - el conte 	<ul style="list-style-type: none"> - joc simbòlic - la cuina - el jardí - l'hort - material de rebuig - fang 	<ul style="list-style-type: none"> - el joc del tangram - dòmino - oca/parxís - raglots - anar a comprar 	<ul style="list-style-type: none"> - jocs de creativitat - pintura - retalls - construccions - robes i disfresses - malabars - titelles

Cada grup de racó ha de realitzar uns encàrrecs que han de fer plegats:

- El racó de les lletres: són els repartidors de material, fitxes, làmines...
- El racó els casolans: els correspon aquella setmana tenir cura del jardí i de l'hort de l'escola.

- El racó dels matemàtics: són els encarregats de recollir el material.
- El racó dels artistes: són els encarregats d'endreçar l'aula.

A part d'aquests racons, les mestres d'educació infantil han preparat un taller anomenat "taller internivells" que es fa un cop al mes. Consisteix en què els nens/es es reparteixen en sis grups, cada grup amb una mestra tutora. Els grups estan formats per alumnes de P-3, P-4 i P-5. Els centres d'interès canvien cada més. Tots els grups fan el mateix. Normalment els tallers se centren en: art, dansa, teatre i manualitats.

L'objectiu és que aprenguin a ajudar-se, respectar-se, acceptar aquells que incordien més, valorar el treball d'altres grups, escoltar-se...

Al final del dia, cada grup amb la mestra tutora que li ha tocat dedica un temps a verbalitzar el que ha passat, si li ha agradat, què ha après, què li ha costat més, què més podria fer, qui ha ajudat més...

4.4.2 L'OBSERVACIÓ A L'AULA

La nostra observació requereix des del nostre punt de vista una anàlisi des d'una perspectiva globalitzadora, de tots els elements descrits anteriorment en l'apartat de metodologia.

També cal tenir en compte que les relacions que estableixin els alumnes durant les activitats es veuran influenciades per les relacions generades dins del grup, però també per les propostes presentades per la mestra i per les característiques de l'activitat. Per aquest motiu pensem en la necessitat de realitzar observacions des d'una visió

integradora dels diferents elements: mestre, alumnes i activitat.

L'observació de les actituds expressades mitjançant el llenguatge corporal es fa a través de:

- Expressió i moviment corporal: respiració, gest/postura.
- Expressió facial i mirada.
- Comportament espacial: aproximació, orientació.
- Comportament territorial i moviment dins del marc físic.
- Parallenguatge: to, ressonància, articulació, volum, ritme.

Tots ells són elements que intervenen en el llenguatge corporal i han estat citats per Marta Carranza (2003).

La utilització d'una càmera fixa orientada a un dels petits grups de la classe, amb l'ajuda d'un micròfon que portarà cada un dels membres del grup observat, més l'observació directa de la observadora per poder captar el clima que es viu a classe, ens permetrà tenir una visió més completa de la realitat. Posteriorment es farà una transcripció de tot allò que diuen i fan tant els alumnes com la mestra, amb relació als objectius proposats.

També tindrem en compte que l'observadora se situï dins de l'aula en un lloc discret i a certa distància dels alumnes, per no influir en els seus comportaments.

L'aula de 1r A ha estat l'escollida per a l'observació. El perquè d'escollir aquesta classe i no una altra va ser consensuat per l'equip de mestres tutores del cicle inicial i per la investigadora. Les raons, entre altres, van ser:

- Realitzar l'observació a primer curs per iniciar un procés d'ensenyament-aprenentatge amb la intenció de

poder tenir continuïtat i seguiment el curs vinent, encara que no es trobés dins de la investigació.

- Totes dues tutores hi estaven disposades, però el que va fer decidir que fos una i no una altra va ser que la tutora de 1r B havia d'estar un temps de baixa durant el segon trimestre per problemes de salut.

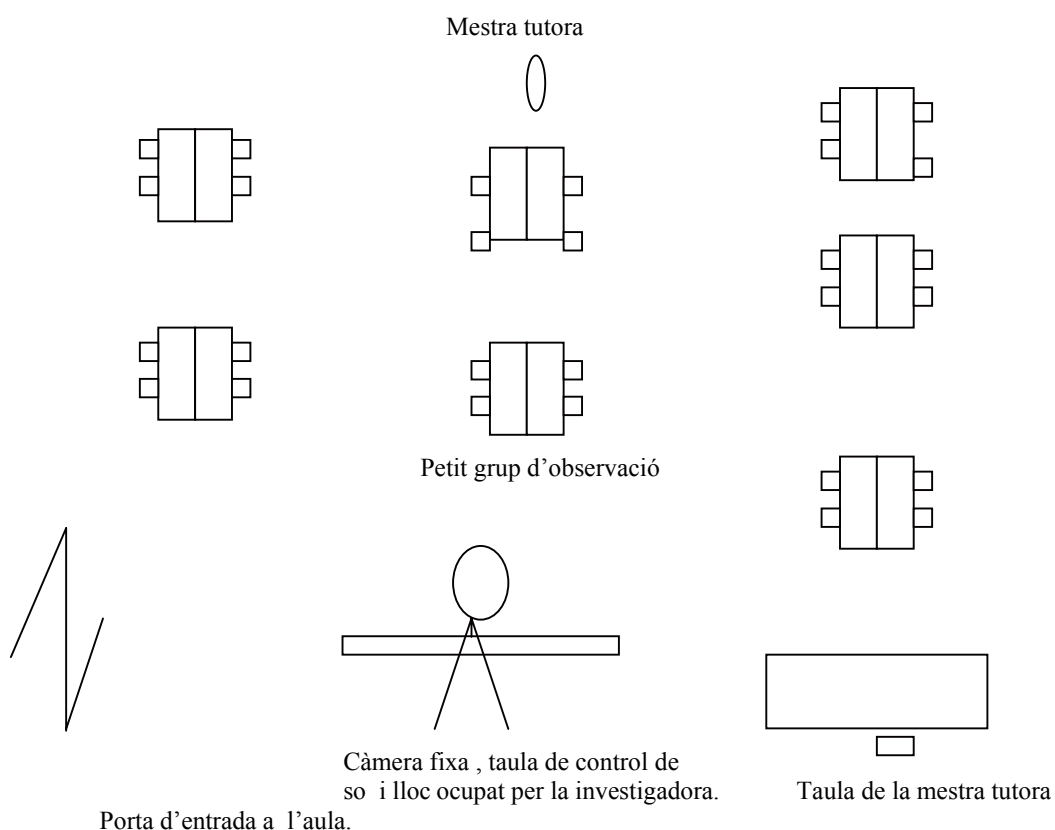
Una vegada escollida l'aula, la investigadora va fer conèixer com pensava dur a terme l'observació: càmera de vídeo i d'àudio més l'observació directa.

La idea era que la càmera fos fixa i connectada directament amb l'entrada de so dels quatre micròfons que portarien quatre alumnes que formarien part d'un petit grup de treball (petit grup d'observació) i alhora estarien connectats amb l'entrada de so del seu micròfon.

Aquest petit grup va ser escollit entre els altres grups de la classe després de diverses proves de so, i de valorar la vocalització i la diferenciació del to de veu entre els membres del grup, aspecte que vam considerar important a l'hora de diferenciar el que diuen cada un d'ells.

4.4.2.1 Característiques de l'aula, distribució del mobiliari i dels alumnes

Durant l'observació de les sis activitats, la distribució dels alumnes i la del mobiliari serà igual. Set grups de quatre d'alumnes per taula.



4.4.2.2 Justificació del període d'observació

Després de valorar molts aspectes amb la fi de no interrompre la programació, vam decidir entre totes fer les observacions al mes de març.

Al gener les mestres van dir que no era apropiat perquè, tant els alumnes com elles, havien de tornar a agafar el ritme de treball. Les mestres, per experiència, van decidir que seria bo fer l'observació durant un període de treball estable i per això van decidir fer les observacions a mitjan febrer o al principi de març, més o menys. També van assenyalar que al final del trimestre tampoc seria gaire adequat, ja que els alumnes comencen a estar cansats i les mestres estan molt carregades de feina.

Per tant, l'equip de mestres juntament amb la investigadora hem cregut que seria bo fer les filmacions durant el segon trimestre i d'una manera contínua. No volem dir una cada dia, però sí dins d'un període curt, dues o tres setmanes: el temps que correspongui a la presentació de les activitats dins de la programació del trimestre, de manera lligada amb la programació i el ritme del curs.

El que m'ha fet decidir a fer una observació dins del mateix trimestre, i no com en principi pensava fer dues activitats per trimestre al llarg del curs, és perquè:

- El període que transcorre entre activitat i activitat no el puc controlar, ja que no puc observar el que succeeix durant aquest temps. Cal tenir present que el comportament expressat pels alumnes en una activitat pot ser motiu o conseqüència del que ha passat en una anterior o en aquesta mateixa. Aleshores tenia dues opcions: anar a veure totes les activitats que es fessin, amb l'objectiu de treballar actituds cooperatives, o gravar-les per després poder visualitzar-les i extreure'n conclusions, o bé, que fos la mestra qui em donés informació. Crec que tot això seria complicar molt més la investigació.

Així doncs, les activitats seran presentades de forma contínua, és a dir, entre una i altra activitat, la mestra no en desenvoluparà cap altra amb aquest fi.

Algunes de les activitats escollides per les mestres en l'observació són noves i d'altres semblants a les ja fetes en cursos anteriors. La justificació per part de les mestres d'aquestes activitats és:

- Que alguna de les que van presentar en el treball de recerca ja no les fan. Els agrada canviar.
- Ara tenen major coneixement i experiència en el treball d'actituds i n'elaboren d'altres.

- Cal pensar on es trobaran, dins de la programació, els alumnes el mes de febrer-març (període que es posaran en pràctica les activitats i, per tant, l'observació) dins de cada àrea, en l'àmbit conceptual, per poder així dissenyar activitats que es trobin dins del context de cada àrea i del procés de la programació de curs.

Les mestres han tingut molta feina a pensar el contingut, el material que han d'utilitzar, el fet de com presentar-ho als nens, les característiques de cada activitat, els objectius que ens plantejem en cada una de les activitats, la progressió quant a dificultat, varietat entre activitats...

La investigadora només ha participat en l'elaboració del material. Això li ha donat la possibilitat de familiaritzar-se amb les activitats.

Cal tenir present que aquest treball sorgeix d'una necessitat de les mateixes mestres de conèixer com estan treballant i com poder millorar la seva intervenció tant en l'àmbit personal com professional.

4.4.2.3 Aspectes més rellevants que cal tenir en compte per la investigadora en l'observació directa

Després del primer nivell d'anàlisi, on la investigadora presenta unes relacions i valoracions de les activitats que ha d'observar abans de ser observades, que descrivim més endavant en el capítol 6, l'objectiu ha estat establir relacions i valoracions de les activitats que cal observar a partir d'uns criteris prèviament establerts durant el seminari, com:

- Relació de les activitats segons les actituds cooperatives que s'han de desenvolupar en cada una.

- Relació de les activitats que cal observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació.
- Relació de les actituds cooperatives considerades bàsiques per les mestres amb relació a la presència d'aquestes actituds amb les proposades.

Aquestes anàlisis ens han facilitat preparar l'observació i centrant-la en l'articulació de les actuacions dels alumnes al voltant de l'activitat i la seva evolució.

L'objectiu ha estat buscar indicadors per saber de quina manera uns nens de 6 anys aprenen i desenvolupen actituds cooperatives, a través d'unes activitats concretes proposades per la mestra.

➤ Respecte a la mestra volem observar si:

- La mestra potencia els diàlegs entre els alumnes.
- La mestra facilita el coneixement i l'anàlisi de les activitats.
- La mestra procura un clima de classe distès: perquè els alumnes actuïn de manera oberta, motivadora, engrescadora i positiva, afavorint així la creació d'un clima favorable per al desenvolupament d'actituds.

➤ Respecte als alumnes volem observar:

- Quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup.
- El que fan els alumnes, que indiqui què és favorable o desfavorable a les actituds cooperatives.
- Quin tipus de relacions s'estableix dintre del grup.
- Observar si dins de la interacció del grup la comunicació no solament s'utilitza per fer circular la

informació, sinó que principalment serveix també per definir i establir una relació entre els interlocutors.

➤ Respecte a les activitats volem observar si:

- Les activitats plantejades permeten assolir els objectius tant en l'àmbit individual com col·lectiu.
- El nivell de dificultat de la tasca afavoreix o disminueix la cooperació?
- El tipus d'activitats que afavoreix el desenvolupament d'actituds cooperatives.
- S'observa quines són les característiques que fan possible expressar actituds cooperatives entre els alumnes.
- Les activitats faciliten que els alumnes siguin "aprendices activos" en lloc de "recibientes pasivos de información" (Mayers i Jones 1993 pàg. 167) és a dir: parlen, llegeixen, executen, escriuen i reflexionen.

Amb la intenció de facilitar al màxim l'observació directa de la investigadora, i que sigui el màxim d'entenedora possible i útil a l'hora de fer la valoració i l'anàlisi posterior, es presenta prèviament a cada una de les activitats una fitxa on es recull:

- DATA:
- HORA EN QUÈ ES REALITZA:
- ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP EN EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE:
- ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA:
- DURACIÓ DE L'ACTIVITAT:
- DURACIÓ PART INICIAL:
- PART PRINCIPAL:
- PART FINAL:
- CARACTERÍSTIQUES DE L'AULA, DISTRIBUCIÓ DEL MOBILIARI I DELS ALUMNES (representació gràfica):

- SOROLLS AMBIENTALS:
- NOMBRE D'ALUMNES:

D'acord amb tot el que hem exposat, els elements bàsics que observaré i registraré pretenen donar informació sobre si:

➤ SÓN CAPAÇOS DE ... i quan TENEN DIFICULTATS PER ...

Quadre núm. 8 Amb relació als criteris citats per Johnson i Johnson

ELEMENTS BÀSICS	SÓN CAPAÇOS DE ... i quan TENEN DIFICULTATS PER ...
1.INTERDEPÈNCIA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Veure que l'intercanvi de material afavoreix l'assoliment de l'objectiu. - Adonar-se que tots són necessaris per dur a terme l'activitat. - Mantenir l'interès per l'activitat fins que tots estiguin. - Manifestar expressions corporals o verbals de satisfacció quan finalitza l'activitat.
2.INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar l'ordre de l'activitat proposada. - Oferir ajuda. - Demanar ajuda quan la necessiten.
3.RESPONSABILITZACIÓ INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Escoltar els altres i mostrar-se respectuós. - Respectar el torn de paraula. - Defensar les seves opinions. - Mantenir silenci quan els altres parlen. - Qüestionar-se preguntes respecte al tema que es tracta.
4.HABILITATS D'INTERCANVI I	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar l'aprovació dels altres abans d'actuar. - Acceptar de bon grat les aportacions dels

<p>EN PETIT GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - altres. - Dialogar per arribar a acords. - Dialogar sense baralles. - Organitzar-se com portar a terme l'activitat.
<p>5. CONSCIÈNCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Són capaços de veure que falta per fer. - Són capaços de veure com s'han relacionat. - Són capaços de veure el que ha anat bé. -

A més ens qüestionem tota una sèrie de preguntes amb relació a cada una de les activitats observades que ens ajudaran a comprendre millor què és el que ha passat durant l'activitat, respecte als aspectes relacionats amb el nostre treball. La investigadora amb aquestes preguntes pretén recollir i ordenar els aspectes més rellevants de cada una de les activitats.

Cal tenir en compte que aquestes preguntes es responen després de l'observació directa i amb l'ajuda de la visualització de vídeo i àudio, com ja podrem veure en la part d'anàlisi de les activitats.

4.4.3 TEMPORARITZACIÓ

Es tracta d'una observació sistemàtica que tindrà una fase preparatòria i dues fases d'intervenció.

4.4.3.1 Fase preparatòria

El mes de setembre (2003):

- Reunió amb l'equip de mestres de cicle inicial.
- Acordar un calendari del seminari, dia o dies de la setmana, horaris.
- Informar a la direcció del centre.

4.4.3.2 Primera fase

Durant els mesos d'octubre i novembre del 2003.

La seva finalitat serà exploratòria. Serà una observació global de la sessió (mestre-alumne-activitat-context). L'objectiu és que la investigadora comenci a tenir una aproximació general dels fenòmens que ha d'observar. Aquesta fase ens permetrà detectar situacions i actituds no previstes i copsar els principals problemes amb què ens podem trobar a la posada en pràctica de l'observació. És un període molt bo per conèixer el grup classe i perquè tant mestre com els alumnes s'acostumin a tenir a l'aula una altra persona i una càmera fixa.

Les observacions es realitzaran a través del "registre anecdòtic", que segons Bolívar (1992) és un:

"Registre d'incidents o fets que es puguin considerar crítics, en el sentit que denoti una actitud o comportament representatiu (especialment significatiu)" (Op. cit. pàg. 250).

L'objectiu és recollir informació suficient que permeti elaborar pautes d'observació en les activitats d'anàlisi.

2.4.3.3 Segona fase

Després de les vacances de Nadal, hem cregut convenient deixar passar el mes de gener perquè els nens tornin a un ritme de treball habitual i normal dins de l'aula.

En aquesta segona fase es dona una vegada hem fet les observacions de les activitats concretes i els enregistraments en vídeo i en àudio.

Quadre núm. 9

Curs 2003-2004

ACTIVITAT	DATA	DURADA DE L'ACTIVITAT
NÚMERO 1. FEM PUZZLES	9 de març 2004 Hora: 9-10h	27 min.
NÚMERO 2. DESCOMPOSEM NOMBRES	11 de març 2004 Hora: 10-11h	39 min.
NÚMERO 3. COM SÓN? QUÈ FAN?	16 de març 2004 Hora: 9-10h	44 min.
NÚMERO 4. QUIN PÈTAL POSEM?	18 de març 2004 Hora:10-11h	45 min
NÚMERO 5. OMPLIM GLOBUS	23 de març 2004 Hora:9 -10h	41 min.
NÚMERO 6. FEM HISTÒRIES	25 de març 2004 Hora:10-11 h	67 min.

2.4.4 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES I SISTEMATITZACIÓ

Considerem fonamental utilitzar instruments de diferent naturalesa i de caràcter complementari.

4.4.4.1 Seminari

Les sessions de treball se celebren durant el curs escolar 2003-2004. Les reunions han estat un cop per setmana els dimarts, del setembre del 2003 fins al febrer 2004, amb una durada habitualment d'una hora per sessió i en altres casos d'una hora i mitja.

El seminari és un instrument de recollida de dades molt valuós per a la nostra recerca. En el seminari hem

utilitzat diferents tècniques per a la sistematització de les dades que ens permetran recollir aportacions diverses.

Els resums de les sessions del seminari conjuntament amb una mostra d'informes de cada una de les sessions, (vegeu annex núm. 1) elaborada per la investigadora, permetran veure els temes de màxim interès. Permetran, entre altres, conèixer el concepte de cooperació de les mestres i de la investigadora, com i de quina manera han treballat la cooperació les mestres, les mancances i les inquietuds a l'hora de dissenyar activitats cooperatives i si es basen en alguna fonamentació teòrica en la construcció d'activitats, i finalment permetran conèixer els aspectes més rellevants de les activitats proposades per a l'observació.

En el seminari també utilitzarem l'anàlisi d'altres documents complementaris com el projecte curricular del centre, els documents de projectes anteriors portats a terme a l'escola respecte a la cooperació i l'entrevista amb la mestra tutora del curs anterior (P-5). Tot això ens permetrà obtenir informació important per valorar si existeix coherència interna en el centre respecte el treball cooperatiu, així com si és té present el desenvolupament de la cooperació en la programació de curs, i també si els alumnes han treballat cooperativament en els cursos anteriors.

4.4.4.2 Notes de camp i diari de la investigadora

Durant tot el procés es dóna molta importància a les notes de camp i a la confecció del diari de la investigadora. Es recullen notes ràpides durant les sessions de treball amb els alumnes, de tots aquells aspectes que es consideren significatius. El mateix dia, s'elabora el diari de camp.

Les observacions de les activitats proposades es duen a terme dins de l'aula habitual dels nens.

Segons Evertson i Green (1989), la diferència bàsica entre les notes de camp i el diari es troba en el fet que les notes són un registre ràpid d'allò que la investigadora, veu, sent, experimenta i pensa durant el transcurs de l'activitat i immediatament després, mentre que el diari és un registre retrospectiu més sistemàtic i elaborat.

Per recollir les notes de camp la investigadora va utilitzar un guió d'observació, a partir del coneixement que tenia de les activitats que volia observar, a través dels resums del seminari i de les mostres dels informes, així com de la fitxa de cada sessió elaborada per la investigadora, de cada una de les activitats abans de l'observació.

La investigadora, durant l'observació directa, el que ha fet és recollir com es desenvolupa l'activitat fixant l'atenció en: les actituds manifestades pels alumnes, les relacions entre ells, l'ambient global de la classe, l'actitud i la influència de la mestra (si existeix o no), com es desenvolupa l'activitat en els diferents petits grups, com es mostren davant l'activitat, el nivell d'atenció i de motivació del grup classe, la participació dels alumnes, si existeix relació amb els altres grups, quin tipus de relació manifesten i altres aspectes considerats d'interès.

En el diari que s'ha fet servir s'ha anotat tot allò considerat rellevant, però alhora també s'han tingut presents unes qüestions que han permès poder centrar

l'atenció en els aspectes més rellevants de la investigació:

- Hora en què es du a terme, durada, activitats anteriors del grup.
- Característiques de l'aula, disposició del mobiliari i de l'alumnat, sorolls ambientals.
- Presentació de l'activitat (la comunicació dels objectius desperta expectatives? els mecanismes utilitzats motiven els alumnes? quines actituds expressen?).
- Planificació i instruccions (quins comentaris fa l'alumnat? qui intervé? fan propostes? quines actituds expressen?).
- Observació del treball en grup. Punts forts i dèbils.
- Temps de realització (adequat, curt, llarg).
- Part final de l'activitat (com es gestiona, quin és l'objectiu d'aquesta part, com és la intervenció, quins comportaments manifesten, quines actituds assenyalen els nens).

Hem de dir que per a l'elaboració del diari s'utilitza el suport dels enregistraments de vídeo i d'àudio.

4.4.4.3 Diari de la mestra de cada una de les activitats

La mestra de l'aula ha escrit un diari de cada una de les activitats.

Amb la mestra tutora ja s'havia acordat durant el seminari que ella també recolliria les seves impressions de manera molt global de tot el grup classe respecte a l'activitat.

La investigadora, amb el consens de l'equip de mestres durant el seminari, va dissenyar un guió per a l'elaboració del diari de la mestra tutora. L'objectiu d'aquest guió va

ser facilitar la tasca de la mestra alhora de recollir les seves impressions:

- Com s'ha sentit, .
- Què és el que més li ha cridat l'atenció.
- Com veia l'ambient de la classe durant l'activitat.
- Quins aspectes creu que hauria de millorar o tenir en compte en properes activitats.
- Què modificaria.
- Què tornaria a fer.

La mestra a més del guió d'observació també va tenir en compte la fitxa de la sessió, elaborada per la investigadora, i la relació dels aspectes més rellevants que calia observar, concretats durant el seminari.

Aquest material expressa la forma personal com la mestra va seguint l'experiència, valorant el que per a ella té més rellevància, els dubtes, les inquietuds, les coses que cal tenir en compte, etc.

4.4.4.4 Enregistrament en vídeo i en àudio

Les gravacions en vídeo de les activitats són d'una gran ajuda, ja que poden complementar les observacions directes. Considerem les gravacions en vídeo com una eina fonamental que ens permet visualitzar, tantes vegades com creiem necessari, l'escenari d'acció, amb la possibilitat de deliberar i poder realitzar una anàlisi més completa. Però com assenyala Woods (1997), les gravacions són solament una ajuda per completar la font principal d'observació, ja que no existeix res que pugui substituir la investigadora que sent, veu i experimenta personalment l'activitat en el seu entorn.

L'objectiu de la càmera de vídeo ha estat enregistrar principalment un grup petit d'anàlisi, encara que es pot observar una bona part de l'aula i per tant deixa veure com és l'ambient, el tipus d'interacció dins de l'aula, com es porta a terme tota l'activitat i la resposta dels alumnes en tot moment a través de l'enregistrament en àudio.

Aquest instrument ens permetrà aplicar tècniques molt valuoses, que ens facilitarà diferents tipus d'anàlisi posteriors.

A - Material en vídeos de cada una de les activitats íntegres.

B- Selecció i muntatge de sis DVD per la validació d'ítems d'observació.

C- Transcripció de les activitats.

D- Muntatge audiovisual per cada activitat amb relació als ítems i imatges validades pels experts.

A continuació pretenem contrastar les aportacions que ens ofereixen els instruments utilitzats per a la recollida de dades (vegeu quadre núm. 10).

CONTRAST DE LES APORTACIONS QUE ENS OFEREIXEN ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Quadre núm. 10

SEMINARI	NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA	DIARI DE LA MESTRA	ENREGISTRAMENT DE VÍDEO I ÀUDIO
<p>- Si existeix coherència interna en el centre respecte al treball cooperatiu.</p> <p>- Si s'observa que es té present el desenvolupament de la cooperació en la programació del curs.</p> <p>- Si existeix relació entre les activitats proposades per a l'observació amb la resta d'activitats.</p> <p>- Si els alumnes han treballat cooperativament en cursos anteriors.</p> <p>- Conèixer el concepte de cooperació de les mestres i de la investigadora.</p> <p>- Conèixer com i de quina manera han treballat la cooperació les mestres tutores.</p> <p>- Conèixer les mancances i inquietuds de les mestres tutores a l'hora de dissenyar activitats cooperatives.</p> <p>- Conèixer quines actituds les mestres consideren bàsiques per</p>	<p>En els diaris esperem contrastar els canvis i les transformacions que els alumnes experimenten durant el procés.</p> <p>Reflexionar sobre el que passa amb tot el grup classe.</p> <p>Avaluar i analitzar el desenvolupament de les activitats en un tot: ambient, relacions, actituds.</p> <p>Interpretar i valorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Durada de l'activitat. . Relació amb altres activitats prèvies. . Característiques de l'aula. . Disposició del mobiliari i dels alumnes. . Sorolls ambientals. . Com es fa la presentació de l'activitat. . Si la comunicació per part de la mestra desperta expectatives als alumnes. . Si els mecanismes utilitzats motiven els alumnes. . Quines actituds expressen: quan, com i amb relació a què? . Punts forts i febles de l'activitat. . Com es desenvolupa l'activitat. . Com es gestiona la part 	<p>- Recollir les impressions de la mestra de manera global de tot el grup classe durant les activitats.</p> <p>- Esperem recollir informació respecte al que ha observat la mestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Com s'ha sentit. . Què és el que més li ha cridat l'atenció. . Què modificaria. . Com veu l'ambient de la classe. . Quins aspectes s'haurien de millorar o tenir en compte en properes activitats. . Quines actituds l'han sorprès . Canvis actitudinals respecte a les activitats anteriors. <p>- Ajudarà la investigadora a contrastar la seva observació.</p>	<p>- Ens permetrà tornar a veure les imatges tantes vegades com sigui necessari.</p> <p>- En la interpretació i valoració de les imatges tindrem present a més del llenguatge verbal, el llenguatge del cos. Expressió i moviment corporal: respiració, gest/postura.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Expressió facial i mirada. . Comportament espacial: aproximació, orientació. . Comportament territorial i de moviment dins del marc físic. . Paral·lelisme: to, ressonància, articulació, volum, ritme. <p>- Poder elaborar la primera validació d'indicadors, observant quins indicadors tenen una presència significativa i quins no.</p> <p>- Ens facilitarà la segona validació respecte a la validació dels ítems d'observació.</p> <p>- Ens ajudarà a contrastar l'observació amb els avaluadors externs.</p> <p>- Podrem validar la codificació de les imatges pels experts.</p>

Capítol 4. Plantejament i disseny de la recerca

<p>desenvolupar segons les característiques del grup classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si es basen o no en alguna fonamentació teòrica a l'hora de dissenyar activitats cooperatives. - Conèixer les activitats que s'han d'observar. - Acordar el període d'observació. - Concretar la proposta d'activitats en una unitat didàctica: actituds cooperatives. - Definir la tasca de la investigadora durant el primer trimestre. 	<p>final, quins objectius té?</p> <ul style="list-style-type: none"> . Quines actituds manifesten els alumnes en l'última part de la sessió. . Relació de l'activitat desenvolupada i la prevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Serà un instrument que reculli totes les anàlisis anteriors i ens ajudarà a redactar l'anàlisi final d'aquest treball de recerca. <p>Com a resultat d'aquesta anàlisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificar les actituds cooperatives que expressen els nens, mitjançant les activitats. . Detectar quines característiques presenten les activitats que afavoreixen les actituds cooperatives. . Identificar els trets de la cooperació que més dificultat presenten els nens per expressar actituds cooperatives. - Valoració dels requisits de Johnson i Johnson en les activitats proposades i d'acord amb les característiques d'un nens de sis anys. - Identificar l'aparició dels requisits citats per Johnson i Johnson en cada una de les activitats proposades. - Validar els requisits de Johnson i Johnson en les activitats proposades.
--	--	--

Abans de sistematitzar les dades considerem important comprovar si cada objectiu és abordat per suficients instruments que permetin arribar a conclusions contrastables. En el següent quadre presentem com cada un dels instruments es relaciona amb els objectius des de les diferents perspectives (professorat, alumnat i activitats), per estimar la coherència i consistència entre ells.

(Vegeu els quadres següents núm.11,12 i 13.)

Quadre núm. 11. RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESSORAT, I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

	SEMINARI	NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA	DIARI DE LA MESTRA TUTORA	ENREGIS TRAMENT EN VÍDEO I ÀUDIO
OBJECTIUS DE LA RECERCA				
1. Conèixer el concepte de cooperació de les mestres tutores.	*	*	*	*
2. Saber l'opinió i la valoració que fan les mestres respecte a les actituds cooperatives.	*	*	*	*
3. Analitzar la tipologia i les característiques de les activitats utilitzades per les mestres per desenvolupar actituds cooperatives.	*	*	*	*
4. Saber el tractament didàctic des del punt de vista de la programació, metodologia i avaluació.	*	*	*	*

Quadre núm. 12. RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DE L'ALUMNAT, I INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

OBJECTIUS DE LA RECERCA	SEMINARI	NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA	DIARI DE LA MESTRA TUTORA	ENREGIS TRAMENT EN VÍDEO I ÀUDIO
5. Observar el que diuen i el que fan els alumnes respecte a les actituds cooperatives.		*	*	*
6. Saber quines coses diu o fa l'alumne, que indiqui que es troba en una situació favorable o desfavorable al desenvolupament de les actituds cooperatives.		*	*	*
7. Observar quines són les principals actituds cooperatives que expressa l'alumne.		*	*	*
8. Identificar els trets de cooperació que més dificultat presenten els nens.	*	*	*	*
9. Observar com expressen les actituds cooperatives amb relació a què o a qui i en quin moment.		*	*	*
10. Valorar les actituds cooperatives que millor s'observen amb relació als requisits de Johnson i Johnson.		*	*	*
11. Detectar quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup.		*	*	*
12. Valorar quin tipus de relació s'estableix dintre del grup.		*	*	*

Capítol 4. Plantejament i disseny de la recerca

<p>13. Comprovar si dins de la interacció del grup la comunicació no solament s'utilitza per transmetre la informació, sinó per definir i establir una relació entre els interlocutors.</p>		*	*	*
<p>14. Observar si quan apareixen situacions de conflicte o problemes de coordinació busquen nous recursos d'interacció social.</p>		*	*	*
<p>15. Identificar els trets de cooperació que els nens expressen.</p>		*	*	*

Quadre núm. 13. RELACIÓ ENTRE ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA DES DE LA PERSPECTIVA DE LES ACTIVITATS, I ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

OBJECTIUS DE LA RECERCA	SEMINARI	NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA	DIARI DE LA MESTRA TUTORA	ENREGISTRAMENT EN VÍDEO I EN ÀUDIO
15. Comprovar si les activitats presentades inicialment tenen en compte els requisits bàsics citats per Johnson i Johnson per poder desenvolupar actituds cooperatives.	*	*	*	*
16. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds i els comportaments cooperatius que les promouen.	*	*	*	*
17. Comprovar la relació que mantenen les activitats observades amb la resta d'activitats de curs.	*	*	*	*
18. Observar quines són les característiques de les activitats que faciliten l'expressió d'actituds cooperatives entre els alumnes amb relació als requisits.	*	*	*	*
19. Determinar quins són els requisits que poden ser observables i avaluables d'acord amb les activitats proposades i amb relació a l'edat dels nens definits per Johnson i Johnson (1992).		*	*	*
20. Observar si les activitats que proposem assenyalen els aprenentatges que volem.	*	*	*	*
21. Identificar l'aparició dels diferents requisits citats per Johnson i Johnson (1992) en cada una de les activitats proposades.	*	*		*
22. Observar quines són les característiques que fan possible expressar actituds cooperatives entre els alumnes .		*		*
23. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds cooperatives i els comportaments cooperatius que promou cadascuna.	*		*	*

4.5 SISTEMATITZACIÓ, ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES

A l'hora d'abordar la sistematització, l'anàlisi i la interpretació de les dades hem de tenir present les característiques bàsiques que emmarquen el nostre treball.

4.5.1 SISTEMATITZACIÓ DE DADES

Una vegada haurem comprovat que els objectius de la recerca presenten una coherència i consistència amb relació als instruments utilitzats, donarem a conèixer la sistematització de les dades.

Seminari

Respecte a les notes que la investigadora recull durant cada una de les sessions del seminari, són registrades posteriorment el mateix dia en unes actes en forma de resums.

Aquestes notes són llegides i/o comentades al final de la mateixa sessió i es busca el consens de l'equip de mestres. La investigadora ordena i dóna forma a les notes el mateix dia de la reunió, n'elabora un resum.

El material de qual disposa la investigadora per elaborar aquests resums consta de les seves notes i del material que aporten les mestres (material propi i documentació del centre).

Els resums donen a conèixer la dinàmica de treball del grup i la manera de pensar individual i/o del grup respecte a aspectes importants per al treball de recerca, tant en l'àmbit conceptual, com procedimental o actitudinal.

Tots els resum tenen una estructura similar ja que el seu objectiu és assenyalar els aspectes més importants, així com els acords establerts:

1. Explicació i intencions per part de la investigadora del guió de la sessió de treball.
2. Senyalització dels aspectes més generals per a la recerca.
3. Relació de la informació recollida.
4. El fet de donar conèixer els canvis produïts.
5. Feines pendents.

A partir d'aquí la investigadora elabora un informe del resum de la sessió de treball. La diferència entre els dos documents està en el fet que el resum assenyalava els aspectes tractats i els acords consensuats, mentre que l'informe pretén anar més enllà, perquè explica i relaciona cada informació, així com la intervenció (qui ho diu, d'on prové la informació...) i dona a conèixer els canvis produïts. Els informes mostren d'una manera més explícita com es comparteix l'experiència i s'avança en l'aplicació de la proposta a l'aula.

Durant el seminari s'utilitzen diferents tipus de documents que aporten un coneixement ampli del funcionament i interessos de les mestres, així com del coneixement de les activitats proposades per a l'observació.

També s'elaboraran altres documents amb l'objectiu de donar a conèixer aquells aspectes que considerem que són d'interès per a la nostra recerca:

- Relació que mantenen les activitats proposades amb la resta de la programació.
- Concepte de cooperació de les mestres i investigadora.

- Treball dels alumnes en el curs anterior (p-5).
- Acord del període d'observació.
- Concreció de la proposta d'activitats en una unitat didàctica: actituds cooperatives.
- Tasca de la investigadora durant el primer trimestre.
- Treball de la mestra durant el primer trimestre.
- Relació entre les activitats proposades per a l'observació amb la resta d'activitats de classe.
- Justificació del període d'observació.
- Justificació de l'aula i del grup classe.
- Fitxa de cada una de les activitats per ressaltar els aspectes més rellevants.
- Guió del diari de la mestra tutora.
- Guió d'observació de la investigadora durant l'observació directa.

Vegeu a continuació un quadre que recull en forma de resum la relació entre els documents utilitzats i les aportacions que esperem.

Quadre núm. 14. Aportacions dels diferents documents generats del seminari

DOCUMENTS	APORTACION QUE ESPEREM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projecte curricular de centre (annex) ? Comprovar a on són) ➤ Documents de projectes anteriors portats a terme a l'escola respecte a la cooperació (annex). ? ➤ Programació de curs de les mestres tutores. ➤ Resum de les sessions del seminari. ➤ Informes elaborats per la investigadora de les sessions de treball del seminari(annex) ➤ Fitxa sessió de cada una de les activitats que s'han d'observar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Veure si existeix coherència interna en el centre respecte al treball cooperatiu al centre. - Mirar si s'observa que es té present el desenvolupament de la cooperació en la programació de curs. - Observar si els alumnes han treballat cooperativament en cursos anteriors. - Conèixer el concepte de cooperació de les mestres i de la investigadora. - Conèixer com i de quina manera han treballat la cooperació les mestres tutores. - Conèixer les mancances i inquietuds de les mestres tutores a l'hora de dissenyar activitats cooperatives. - Conèixer quines actituds les

<p>➤ Proposta d'activitats en una unitat didàctica: actituds cooperatives.</p>	<p>mestres consideren bàsiques per desenvolupar segons les característiques del grup classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar si es basen o no en alguna fonamentació teòrica a l'hora de dissenyar activitats cooperatives. - Conèixer amb profunditat cada una de les activitats que cal observar. - Justificar el període d'observació. - Justificar l'aula i el grup classe. - Elaborar un guió del diari de la mestra tutora. - Dur a terme un treball de la investigadora durant el primer trimestre dins de l'aula. - Observar la relació que mantenen les activitats proposades per a l'observació amb la resta de les activitats. - Determinar la relació de les activitats que cal observar amb la resta de programació de curs.
--	---

Notes de camp i diari de la investigadora

Les notes de camp són un registre ràpid d'allò que la investigadora veu i escolta durant el transcurs de les activitats. Per elaborar aquestes notes s'utilitza un guió. L'elaboració d'aquest guió es fa a partir del coneixement de la investigadora sobre les activitats que cal observar a través dels resums del seminari i de les mostres dels informes, així com de la fitxa de cada sessió elaborada per la investigadora.

Guió utilitzat per les notes de camp.

- Les actituds manifestades pels alumnes.
- Les relacions entre els alumnes.
- L'ambient global de la classe.
- L'actitud i la influència de la mestra (si existeix o no).
- Com es desenvolupa l'activitat en els diferents petits grups.
- Com es mostren davant l'activitat.
- El nivell d'atenció i de motivació del grup classe.
- La participació dels alumnes.
- Si existeix relació amb els altres grups.

- Quin tipus de relació manifesten i altres aspectes considerats d'interès.

S'elabora el diari el mateix dia de l'observació. Aquest és un registre retrospectiu més sistemàtic i elaborat que les notes de camp. És un primer intent d'interpretar i valorar com la investigadora ha observat el desenvolupament de les activitats.

Vegeu a continuació un quadre que recull en forma de resum la relació entre les tècniques utilitzades i les aportacions que esperem de les notes de camp i del diari de la investigadora.

Quadre núm. 15. Aportacions dels diferents documents generats per a l'observació de l'aula

DOCUMENTS	APORTACIONS QUE ESPEREM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Notes de camp. ➤ Resums del seminari. ➤ Mostra dels informes elaborats per la investigadora. ➤ Fitxa sessió elaborada per la investigadora de cada una de les activitats. ➤ Guió d'observació. ➤ Diari. ➤ Guió del diari. 	<ul style="list-style-type: none"> - En els diaris esperem contrastar els canvis i les transformacions que els alumnes experimenten durant el procés. - Reflexionar sobre el que passa amb tot el grup classe. - Avaluar i analitzar el desenvolupament de les activitats en un tot: ambient, relacions, actituds. - Interpretar i valorar: <ul style="list-style-type: none"> . Durada de l'activitat. . Relació amb altres activitats prèvies. . Característiques de l'aula. . Disposició del mobiliari i dels alumnes. . Sorolls ambientals. . Com es fa la presentació de l'activitat. . Si la comunicació per part de la mestra desperta expectatives als alumnes. - Si els mecanismes utilitzats motiven als alumnes. . Quines actituds expressen: quan, com i en relació a què. . Punts forts i febles de l'activitat. . Com es desenvolupa l'activitat. . Com es gestiona la part final, quins objectius té.

	<p>. Quines actituds manifesten els alumnes en l'última part de la sessió. . Relació de l'activitat desenvolupada i la prevista.</p> <p>- Concreció dels indicadors d'observació en cada una de les activitats observades.</p>
--	---

Diari de la mestra tutora

El diari de la mestra ens serà útil a l'hora de l'anàlisi. Valorarem i comprovarem la relació d'aquest diari amb el diari de la investigadora i amb relació, també, a l'anàlisi de les gravacions de vídeo i àudio.

Aquest diari és fet el mateix dia que es porta a terme cada una de les activitats per la mestra tutora.

El diari expressa com ha viscut la mestra l'experiència, ja que valora el que per a ella té més rellevància, els dubtes, les inquietuds, les coses que cal tenir en compte, etc.

Amb la intenció de facilitar la tasca a la mestra en l'elaboració del seu diari, la investigadora (amb el consens de l'equip de mestres durant el seminari) va dissenyar un guió per elaborar-lo. L'objectiu d'aquest guió va ser facilitar la tasca de la mestra a l'hora de recollir les seves impressions.

La mestra també va tenir en compte, a més a més del guió d'observació, la fitxa de la sessió (vegeu capítol 5), elaborada per la investigadora i la relació dels aspectes més rellevants que calia observar, concretats durant el seminari.

Vegeu a continuació un quadre que recull en forma de resum la relació entre les tècniques utilitzades i les aportacions que esperem del diari de la mestra tutora.

**Quadre núm. 16. Aportacions dels diferents documents
generats del diari de la mestra**

DOCUMENTS	APORTACIONS QUE ESPEREM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Guió d'observació. Relació d'aspectes més rellevants que cal observar, concretats durant el seminari. ➤ Diari de la mestra tutora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recollir les impressions de la mestra de manera global de tot el grup classe durant les activitats. - Esperem recollir informació respecte al que ha observat la mestra: <ul style="list-style-type: none"> - Com s'ha sentit. - Què és el que més li ha cridat l'atenció. - Què modificaria. - Què tornaria a fer. - Com veu l'ambient de la classe. - Quins aspectes s'haurien de millorar o tenir en compte en properes activitats. - Quines actituds l'han sorprès. - Canvis actitudinals respecte a les activitats anteriors. - Ajudarà la investigadora a contrastar la seva observació.

Enregistrament de vídeo i àudio

Aquest instrument ens permetrà obtenir informacions molt valuoses que ens facilitaran diferents tipus d'anàlisi: la construcció de la primera i la segona validació dels ítems d'observació, la validació de les imatges pels experts, l'elaboració d'un muntatge audiovisual per a cada una de les activitats que cal analitzar d'acord amb els indicadors i les imatges validades pels experts i que són objecte de la nostra recerca. Tot aquest procés de validació i construcció dels indicadors de la recerca, així com les fases en el desenvolupament de la construcció i l'explicació del procés, es pot veure en el capítol posterior amb més detall.

Vegeu a continuació un quadre que recull en forma de resum la relació entre els documents utilitzats i les aportacions que esperem dels enregistraments de vídeo i àudio.

Quadre núm. 17. Aportacions dels diferents documents

Documents	APORTACIONS QUE ESPEREM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gravació en vídeo i àudio. ➤ Primera validació d'ítems d'observació. ➤ Segona validació dels ítems d'observació per part d'experts. ➤ Validació de la codificació de les imatges dels enregistraments dels vídeos per experts. ➤ Elaboració d'un muntatge audiovisual acompanyat amb una graella d'observació per a la validació dels experts. ➤ Elaboració d'un muntatge audiovisual de cada una de les activitats que cal analitzar d'acord amb els indicadors i amb les imatges validades pels experts i que són l'objecte de la nostra anàlisi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ens permetrà tornar a veure les imatges tantes vegades com ens sigui necessari. - En la interpretació i valoració de les imatges tindrem present, a més del llenguatge verbal, el llenguatge del cos: expressió i moviment corporal (respiració, gest/postura). <ul style="list-style-type: none"> - Expressió facial i mirada. - Comportament espacial: aproximació, orientació. - Comportament territorial i de moviment dins del marc físic. - Parallenguatge: to, ressonància, articulació, volum, ritme. - Donar a conèixer captació global de l'activitat. - Respondre a la concreció específica dels indicadors respecte a les característiques de cada una de les activitats que cal observar tenint en compte la situació i l'edat dels nens. - Poder elaborar la primera validació d'indicadors, observant quins indicadors tenen una presència significativa o no. - Ens facilitarà la segona validació respecte a la validació dels ítems d'observació. - Ens ajudarà a contrastar l'observació amb els avaluadors externs. - Podrem validar la codificació de les imatges pels experts. - Serà un instrument que reculli totes les anàlisis anteriors i ens ajudarà a redactar l'anàlisi final d'aquest treball de recerca. - Com a resultat d'aquesta anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar les actituds cooperatives que expressen els nens, mitjançant les activitats. - Detectar quines característiques presenten les activitats que afavoreixen les actituds cooperatives. - Identificar els trets de la cooperació que més dificultat

	<p>presenten els nens per expressar actituds cooperatives.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoració dels requisits de Johnson i Johnson en les activitats proposades i d'acord amb les característiques d'uns nens de sis anys. - Identificar l'aparició dels requisits citats per Johnson i Johnson en cada una de les activitats proposades. - Validar els requisits de Johnson i Johnson en les activitats proposades.
--	--

La sistematització de les dades ens proporcionarà material per a l'anàlisi i la validació dels ítems, afavorint conjuntament la interpretació de les dades.

4.5.2 ANÀLISI DE LES DADES

Hem dividit l'anàlisi dels resultats en tres grans moments:

- 1r NIVELL D'ANÀLISI: planificació de les activitats abans de portar-les a terme.
- 2n NIVELL D'ANÀLISI: desenvolupament de les activitats a l'aula.
- Validació d'ítems.

4.5.2.1 Primer nivell d'anàlisi

Aquest primer nivell d'anàlisi se centra en el període de planificació. L'objectiu serà analitzar i interpretar els següents aspectes: conèixer la pertinença, adequació i relació de les activitats proposades amb la resta de la programació i donar un tractament d'unitat a les activitats que cal observar.

Les activitats triades són:

1. Fem puzzles
2. Descompondre nombres
3. Com són? Què fan?
4. Omplim globus

5. Quin pètal posem?

6. Fem històries

Aquestes activitats les hem triat perquè es troben en el segon trimestre, tal com les mestres tenien planificat dins del curs. No hem volgut interferir en la programació. No són activitats afegides sinó que es troben amb relació a altres activitats treballades a classe. La decisió d'escollir aquestes activitats va ser consensuada per l'equip de mestres i la investigadora durant el seminari.

Els criteris a partir dels quals hem analitzat aquestes activitats són els següents:

1.- Relació de les activitats amb els objectius plantejats per les mestres que cal desenvolupar en cada una.

Això ens permetrà valorar l'adequació de cada una de les activitats als objectius pretesos i contrastar diferents informacions: seminari, fitxa sessió i entrevista personal amb la mestra tutora.

Amb la intenció de donar una visió més clara recollirem els comportaments que s'esperen en totes les activitats i assenyalarem la seva importància en cada una de les activitats proposades.

ACTIVITATS COMPORTAM	FEM PUZZLES	DESCOMPOSEM NOMBRES	COM SÓN? QUÈ FAN?	OMPLIM GLOBUS	QUIN PÈTAL POSEM?	FEM HISTÒRIES
DONAR AJUDA						
DEMANAR AJUDA						
RESPECTAR- SE						
RESPECTAR EL TORN DE PARAULA						
(...)						

2.- Relació de les activitats que cal observar i els criteris bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació.

Pensem que seria bo veure si les activitats desenvolupades per les mestres presenten d'entrada els requisits que segons Johnson i Johnson (1992, pàg. 2) afavoreixen l'existència de la cooperació dins d'un grup.

1. "Interdependència positiva".
2. "Afavoriment de la interdependència cara a cara".
3. "Responsabilització individual".
4. "Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup".
5. "Conscienciació del propi funcionament com a grup".

Per poder fer aquesta anàlisi, la investigadora presentarà la relació de cada una de les activitats i la relacionarà amb cada un dels cinc elements bàsics citats per Johnson i Johnson. Presentarem aquesta relació valorant com i quan estan presents aquests elements.

S'han utilitzat uns quadres on es pot veure fàcilment el nom de l'activitat a la part superior i a l'esquerra cada un dels elements bàsics, i al costat una petita ressenya de com i quan es donen els elements citats.

- Relació de les activitats que cal observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson.

ELEMENTS BÀSICS JONHSON I JOHNSON	ACTIVITAT NÚM. 1: FEM PUZZLES
1.INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPÈNDECIA CARA CARA	
3.RESPONSABILITAT	

INDIVIDUAL	
4. (...)	

3.- Presència dels comportaments considerats bàsics per les mestres

Durant el seminari les mestres van acordar que es donaran per satisfetes quan puguin observar que els seus alumnes són capaços d'expressar uns comportaments concrets, considerats bàsics per l'equip de mestres.

Per aquest motiu pretenem una primera valoració per veure si les activitats presentades per la mestra tutora faciliten el desenvolupament d'aquestes actituds cooperatives assenyalades anteriorment.

- Presència dels comportaments considerats bàsics per les mestres.

ACTITUDS	FEM PUZZLES	DESCOMPOSEM NOMBRES	COM SÓN? QUÈ FAN?	OMPLIM GLOBUS	QUIN PÈTAL POSEM?	FEM HISTÒRIES
Saber escoltar l'altre						
Respectar el torn de paraula						
Valorar les aportacions dels altres						
Saber demanar ajuda						
Saber rebre ajuda						

A partir d'aquestes tres anàlisis farem una contrastació i unes conclusions.

4.5.2.2 Segon nivell d'anàlisi

El segon nivell d'anàlisi es realitza durant el desenvolupament de les activitats dins de l'aula.

Anàlisi dels aspectes més rellevants respecte a la mestra, als alumnes i a les activitats.

L'objectiu d'aquest segon nivell d'anàlisi és fer servir indicadors per obtenir informació sobre la manera com uns nens i nenes de 6 anys aprenen i desenvolupen actituds cooperatives amb relació als elements bàsics citats per Johnson i Johnson, a través d'unes activitats concretes proposades per la mestra, amb el propòsit de poder captar una globalitat d'anàlisi de les activitats una vegada observades.

- Aspectes que cal tenir en compte:

Quadre núm. 18

<i>Respecte a la mestra volem observar si:</i>	<i>Respecte als alumnes volem observar si:</i>	<i>Respecte a les activitats volem observar si:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - La mestra potencia el diàleg entre els alumnes. - La mestra facilita el coneixement i l'anàlisi de les activitats. - La mestra procura presentar les activitats de forma motivadora per als alumnes. - Facilita i relaciona les noves activitats amb altres ja 	<ul style="list-style-type: none"> - Quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup. - El que fan els alumnes, que indiqui que és favorable o desfavorable a les actituds cooperatives. - Quin tipus de relacions s'estableixen dintre del grup. - Observar si dins de la interacció del 	<ul style="list-style-type: none"> - Les activitats plantejades permeten assolir els objectius tant en l'àmbit individual com col·lectiu. - El nivell de dificultat de la tasca afavoreix o disminueix la cooperació. - El tipus d'activitats que afavoreix el desenvolupament

<p>conegudes: coneixements previs.</p> <p>- Durant la seva intervenció dóna a conèixer als alumnes els comportaments cooperatius que es volen observar.</p>	<p>grup la comunicació no solament s'utilitza per fer circular la informació, sinó que principalment serveix també per definir i establir una relació entre els interlocutors.</p>	<p>d'actituds cooperatives.</p> <p>- S'observa quines són les característiques que fan possible expressar actituds cooperatives entre els alumnes.</p> <p>- Les activitats faciliten que els alumnes siguin "aprendices activos" en lloc de "receptores pasivos de información" (Mayers i Jones 1993 pàg. 167) és a dir: parlen, llegeixen, executen, escriuen i reflexionen.</p>
---	--	---

Per fer aquesta anàlisi ens ajudarà l'elaboració d'una fitxa per a cada activitat on tindrem recollits els aspectes següents:

- Data:
- Hora en què es realitza:
- Activitats anteriors del grup en el mateix dia de l'observació classe:
- Activitats anteriors del grup amb relació a l'activitat que es presenta:
- Duració de l'activitat:
- Duració part inicial:
- Part principal:
- Part final:
- Característiques de l'aula, distribució del mobiliari i dels alumnes (representació gràfica):
- Sorolls ambientals:
- Nombre d'alumnes:

Anàlisi dels criteris bàsics de Johnson i Johnson en cada una de les activitats observades i captació global.

En aquesta anàlisi el que es pretén és fer valoracions respecte els temes següents.

➤ SÓN CAPAÇOS DE ... i quan TENEN DIFICULTATS PER ...

El que farem serà relacionar cada uns dels criteris bàsics citats per Johnson i Johnson amb indicadors observables.

Quadre núm. 19

- Amb relació als criteris citats per Johnson i Johnson.

CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON	INDICADORS D'OBSERVACIÓ
1.INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Veure que l'intercanvi de material afavoreix l'assoliment de l'objectiu. - Adonar-se que tots són necessaris per dur a terme l'activitat. - Mantenir l'interès per a l'activitat fins que tots estiguin. - Manifestar expressions corporals o verbals de satisfacció quan finalitza l'activitat.
2.INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar l'ordre de l'activitat proposada. - Oferir ajuda. - Demanar ajuda quan la necessiten.
3.RESPONSABILITZACIÓ INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Escoltar els altres i mostrar-se respectuós. - Respectar el torn de paraula. - Defensar les seves opinions. - Mantenir silenci mentre els altres parlen. - Qüestionar-se preguntes respecte al tema que es tracta.
4.HABILITATS D'INTERCANVI I	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar l'aprovació dels altres abans d'actuar. - Acceptar de bon grat les aportacions dels altres.

<p>EN PETIT GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar per arribar a acords. - Dialogar sense baralles. - Organitzar-se com portar a terme l'activitat
<p>5. CONSCIENCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Són capaços de veure què falta per fer. - Són capaços de veure com s'han relacionat. - Són capaços de veure el que ha anat bé.

Aquesta anàlisi partirà de les notes de camp recollides durant l'observació directa, l'elaboració del diari de la investigadora. Després de fer una primera valoració de l'observació, recollirem els aspectes més rellevants de cada una de les activitats:

- Expectatives i motivacions envers les activitats.
- Punts forts i febles.
- Captació global de l'activitat.

Concreció dels indicadors en cada una de les activitats

A partir dels dos apartats anteriors, hem buscat uns indicadors que ens permetin una observació més acurada de cada una de les activitats que es volen analitzar.

Els indicadors concrets que farem servir per recollir la informació en cada una de les activitats es poden veure en l'annex núm.3 Exemple: Activitat núm. 1. Fem puzzles

Quadre núm. 20

Activitat núm.: FEM PUZZLES

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Si saben esperar a rebre peces dels companys o estan pendents de buscar les seves en el conjunt dels seus companys.</i> |
|--|

- *Accepten de bon grat les peces que els donen els seus companys, encara que no pertanyin al seu puzzle, o pel contrari les rebutgen de mala gana.*
- *Donen peces als seus companys o bé intenten obtenir el major nombre de peces.*
- *Solament estan pendents del seu puzzle o bé s'adonen que la tasca de muntar els quatre puzzles els correspon a tots.*
- *Accepten les normes: esperar o no demanar.*
- *Són capaços de saber esperar que tots els puzzles estiguin muntats i continuar mantenint l'interès per l'activitat o bé perden interès quan ells ja tenen muntat el seu puzzle.*
- *S'adonen que l'intercanvi de peces afavoreix l'objectiu de poder muntar els puzzles.*
- *S'observa que els nens s'ajuden i comparteixen esforços entre ells o bé es converteix en una activitat competitiva entre els quatre, per veure qui acaba primer.*
- *Tots es veuen necessaris per poder finalitzar l'activitat o bé algun d'ells només espera les actuacions dels altres i que li ofereixin peces.*
- *Mostren expressions corporals o verbals en què s'observin que els nens donen per finalitzada l'activitat quan el grup ha acabat o no mostren cap satisfacció en aquest moment.*
- *Si donen per finalitzada l'activitat quan els quatre puzzles ja estan muntats o bé mostren expressions de satisfacció quan s'ha acabat de muntar el seu solament.*
- *Respecten el silenci.*
- *Quan algun dels seus companys ja té el puzzle muntat els altres fan algun gest corporal, que indiqui que l'èxit és de tots.*

Aquests indicadors es fan servir, durant l'observació directa, i posteriorment amb l'ajuda de la visualització de vídeo i àudio.

4.5.2.3 Validació d'ítems d'observació

Aquesta validació s'ha realitzat gràcies a la visualització dels DVD per part de:

- Les quatre mestres tutores del cicle.
- Quatre alumnes de 3r curs dels estudis de magisteri que es troben realitzant el seu treball de practicum dins d'un projecte d'escola sobre la cooperació.

- Experts: grup heterogeni i familiaritzat amb el tema d'estudi, i per altra banda aliè al centre.

En el procés de construcció d'ítems d'actituds existeixen diferents matisos metodològics o estratègics, que varien en funció de què s'entén per l'elaboració d'un instrument propi per mesurar l'actitud objecte d'estudi, o que es tracti d'elaborar-ne un de nou a partir d'altres que ja existeixen. En la nostra investigació, hem optat per la construcció d'un instrument propi que ens permetés acostar-nos a la mesura de l'actitud cooperativa davant la innovació educativa.

- Definició del tret i pla previ

El procés de construcció dels ítems ha estat llarg per diversos motius. Primerament vam voler abordar la construcció dels ítems d'acord amb el que entenem per cooperació. Aquesta primera fase va ser abans de posar en pràctica les activitats i, per tant, abans de ser observades. En aquest moment el que preteníem era realitzar una descripció orientadora de la cooperació amb relació a les característiques que nosaltres volíem que els nens presentessin respecte a les actituds cooperatives en les activitats proposades per les mestres tutores. Aquesta descripció va ser provisional, ja que a mesura que va anar avançant el procés, hem vetllat per una major matisació, amb l'objectiu d'adequar la redacció d'ítems com a característica rellevant, per assegurar la unidimensionalitat conceptual de les actituds cooperatives com a punt de partida (Morales, 1884). Les estratègies que hem utilitzat han estat variades, des d'aquelles que pràcticament han sorgit de la coherència de la fonamentació teòrica del treball, a altres desenvolupades a partir dels criteris bàsics citats per Johnson i Johnson perquè

existeixi cooperació dins d'un grup. Ha estat el nostre interès relacionar aquests criteris amb els nostres ítems d'acord amb les actituds que hem cregut que eren les que millor es veien reflectides durant les activitats i d'aquesta manera ser objecte d'estudi i d'anàlisi.

En l'elaboració dels ítems la pauta metodològica que hem seguit correspon en gran part a la proposta metodològica realitzada per autors com Hennerson (Hennerson i altres, 1978:138-142) i que els podem resumir en dos passos bàsics.

- a) Enumerar característiques o manifestacions relacionades amb l'actitud. En el nostre cas actituds cooperatives.
- b) Assignar nivells d'importància relativa a les diverses característiques, amb la pretensió de redactar més ítems relacionats amb les característiques més importants. En el nostre cas ha estat donar major importància a aquelles característiques que des d'un principi una vegada observats els enregistraments en vídeo es donaven més i que es trobaven relacionades amb les aportacions de Johnson i Johnson. A més a més han estat les que millor es podien observar per la seva valoració posterior.

- Redacció d'ítems

Els ítems se solen redactar en forma d'opinions, amb les quals el subjecte pot estar d'acord o no. Aquesta és la fórmula que segueixen principalment els mètodes de Thurstone i de Likert, i que rep la denominació de "Mètode Tradicional". La redacció d'ítems es fa mitjançant un anunciat de frases curtes o afirmacions que expressen una opinió relativa a l'objecte de l'actitud i amb la qual es pot estar d'acord o no.

Les principals característiques que han de tenir els ítems són:

1. Rellevància. Les opinions que s'expressen en la formulació dels ítems han de ser importants per al subjecte i estar clarament relacionades amb l'objecte de l'actitud.

2. Claredat. Si volem assegurar-nos que el subjecte que respon o valora contesta realment allò que se li està preguntant, primerament hauríem d'assegurar que la redacció dels ítems no sigui confosa. Per buscar claredat cal tenir en compte algunes normes principals:

- Utilitzar expressions senzilles, fàcilment comprensibles que no portin a diferents interpretacions.
- Evitar les dobles negacions.
- Evitar o utilitzar amb molta cura expressions universals com: sempre, mai, etc.
- No utilitzar expressions que portin dues o més opinions diferents, ja que es pot estar d'acord amb una i amb l'altra no.

3. Discriminació. En la redacció dels ítems hem de formular opinions amb les quals els subjectes poden estar d'acord o no, per poder establir diferències entre els participants.

4. Bipolaritat. Si partim que una actitud és una predisposició valorativa del subjecte a actuar d'una manera determinada davant diferents objectes d'atenció —en el nostre cas actituds cooperatives—, una actitud favorable es podrà mostrar segons sigui el grau d'acord o desacord amb el sentit de l'opinió expressada. Des d'aquest punt de vista, els ítems, en la seva formulació, podran ser positius o negatius i, per tant, podem afirmar la seva

bipolaritat. Per a la majoria d'autors, en la redacció dels ítems s'ha d'assegurar la bipolaritat, de manera que existeixi un mínim de variació en la seva formulació i d'aquesta manera evitar respostes rutinàries.

Morales (1984) afegeix a aquestes quatre recomanacions dues més, que nosaltres també hem tingut en compte en el nostre procés d'elaboració.

- La rellevància i la claredat de la formulació són més importants que intentar amagar el que es pretén mesurar, en el nostre cas valorar.
- En la primera redacció dels ítems pot ser convenient expressar la mateixa idea de maneres diferents. Encara que la idea sigui la mateixa, no sempre és previsible saber quina formulació serà la més clara o donarà major poder de discriminació. Després de l'anàlisi dels ítems es pot escollir la formulació més eficaç.

En tot el procés de selecció i validació hem procurat que fos el màxim de rigorós possible, utilitzant diferents aspectes metodològics per arribar a l'elaboració d'uns instruments propis que ens permetessin mesurar l'actitud cooperativa que és l'objecte del nostre estudi.

Com ja s'ha explicat en aquest treball, durant el seminari, les mestres tutores i la investigadora, després de debatre durant dies el que enteníem per cooperació, varen fer una llista d'indicadors amb relació a l'objecte d'estudi i concretament a les actituds cooperatives. Com es pot veure a continuació.

Per altra banda, la investigadora va elaborar una llista d'ítems amb la intenció que aportessin un ampli ventall sobre les actituds cooperatives. El que va fer primerament

va ser seleccionar aquells dels quals els seus anunciats poguessin servir d'estímul per provocar la resposta que es pretenia mesurar. És a dir, agafar aquells que cobrien les principals dimensions de l'objecte d'estudi. Paral·lelament es va tenir molt en compte el seu contingut, que fos rellevant respecte a allò que es pretenia avaluar, a més de ser accessible i clar per a tothom.

La primera llista d'indicadors elaborada per la investigadora va ser la següent.

➤ **Indicadors**

- Saber donar
- Saber rebre
- Donar les gràcies
- Oferir ajuda
- Demanar ajuda quan la necessiten
- Escoltar els altres i mostrar-se respectuós
- Respectar l'ordre de l'activitat proposada
- Acceptar de bon grat les aportacions dels altres
- Respectar el torn de paraula
- Respectar les opinions dels altres
- Demostrar responsabilitat individual
- Negociar per arribar a acords
- Aportar idees
- Prendre decisions
- Dialogar
- Que hi hagi comunicació
- Ser capaços de veure què falta per fer
- Ser capaços de veure com s'han relacionat
- Ser capaços de veure el que ha anat bé

Després d'estudiar diversos autors, com es pot observar en la fonamentació teòrica del treball, el fet és que la investigadora va escollir els criteris bàsics citats per

Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació dins d'un grup i va voler establir relacions entre els seus ítems inicials i els requisits citats pels autors. És per això que alguns dels ítems es van modificar, canviar o elaborar per altres de nous i, fins i tot, alguns van quedar exclosos perquè es va considerar que no es corresponien adequadament amb l'objecte d'estudi.

A continuació presentem com s'integren els indicadors del llistat anterior.

Quadre núm. 21

ELEMENTS BÀSICS	INDICADORS
1. INTERDEPENÈNCIA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Comparteixen el material. - S'adonen que han de compartir el material per arribar a assolir l'objectiu comú de l'activitat. - Es posen contents quan tots han acabat. - Els rols que pren cada un dels components és acceptat pels altres.
2. INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<ul style="list-style-type: none"> - Saber donar. - Saber rebre. - Donar les gràcies. - Oferir ajuda. - Demanar ajuda quan la necessiten. - Escoltar els altres i mostrar-se respectuós. - Respectar l'ordre de l'activitat proposada. - Acceptar de bon grat les aportacions dels altres. - Existeix intercanvi de peces amb l'objectiu de compartir l'activitat.
3. RESPONSABILITZACIÓ INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar el torn de paraula. - Respectar les opinions dels altres. - Demostrar responsabilitat individual.

	<ul style="list-style-type: none"> - Negociar per arribar a acords. - Aportar idees.
4. HABILITATS D'INTERCANVI I EN PETIT GRUP	<ul style="list-style-type: none"> - Respectar les opinions dels altres. - Negociar per arribar acords. - Aportar idees. - Prendre decisions. - Dialogar. - Existeix comunicació entre el grup.
5. CONSCIENCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaços de veure què falta per fer. - Ser capaços de veure com s'han relacionat. - Ser capaços de veure el que ha anat bé.

- **Validació d'ítems per a les mestres tutores i les alumnes de 3r de magisteri:**

L'objectiu és una primera validació per mestres tutores, i les alumnes. La investigadora va demanar que validessin els indicadors respecte a allò que elles observaven en els enregistraments dels vídeos. Pretenem excloure aquelles imatges que considerem que no són material d'estudi o que poden ser objecte de confusió i dispersió, i seleccionar aquelles que són més clares.

Per aquesta validació utilitzarem una graella on es poden veure els ítems inicials que cal observar en cada una de les activitats.

Indicadors	Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 3.	Act. 4	Act. 5
DONEN AJUDA						
REBEN AJUDA						
OFEREIXEN AJUDA						

DEMANEN AJUDA						
RESPECTEN LES OPINIONS DELS ALTRES						
DEMOSTREN RESPONSABILITAT INDIVIDUAL						
NEGOCIEN PER ARRIBAR A ACORDS						
APORTEN IDEES						
PRENEN DECISIONS						
SÓN CAPAÇOS DE VEURE COM S'HAN RELACIONAT						
SÓN CAPAÇOS DE VEURE EL QUE HA ANAT BÉ						
SÓN CAPAÇOS DE VEURE QUÈ FALTA PER FER						

Les avaluadores en el nostre cas hauran d'assenyalar amb una creu quan observen clarament els indicadors (comportaments observables). En la part de darrera de la graella podran explicar les observacions pertinents respecte a l'observació (vegeu annex núm.4): quins comportaments han estat els més fàcils d'observar, els més difícils, aquells que no han estat presents, si han tingut dubtes a l'hora de marcar un o altre comportament, si presenten confusió, si en canviarien algun, en posarien un altre, etc. i altres suggeriments i/o problemes que han pogut detectar a l'hora de visualitzar els enregistraments en vídeo i àudio.

- **Validació per experts**

Hem volgut sotmetre els indicadors al judici d'experts, amb la finalitat de seleccionar els més adequats. Aquesta pràctica ja ha estat utilitzada en altres ocasions (Mínguez, 1993; Escámez, Ortega i Saura, 1987; Escámez i altres, 1993; Ruíz, Brotat i Sentís, 1977; Pérez Samaniego, 1999) i afavoreix una major precisió en l'elaboració dels ítems.

Per fer aquesta validació la investigadora elaborarà un muntatge audiovisual a partir de les informacions anteriors (vegeu els DVD que acompanyem) on s'observarà una mostra seleccionat dels vídeos (activitats), en què es podran observar diferents actituds expressades pel grup de nens durant les activitats.

Per aquesta segona validació es fa servir un nou DVD (el B) amb una selecció d'imatges que és el resultat de la validació anterior, conjuntament amb una graella elaborada per la investigadora on es podrà veure la relació entre els indicadors i les eines d'observació. Els experts hauran de valorar si són vàlids o són adequats, a més d'assenyalar les observacions oportunes a cada una de les imatges. Vegeu la graella que utilitzaran els experts per aquesta validació.

Indicadors	Pautes d'observació	Si és vàlid	És adequat	Observacions

Amb aquesta validació, la investigadora pretindrà obtenir aportacions i suggeriments molt valuosos respecte a la validesa dels ítems i en modificarà si cal alguns amb l'objectiu que siguin com més objectius millor, amb la fi que la seva redacció sigui la més concisa possible per a l'objecte d'estudi.

Una vegada realitzada la validació per part dels experts de les eines d'observació, la investigadora demanarà al grup d'experts la validació de les imatges dels vídeos.

Aquest muntatge en vídeo estarà acompanyat d'una altra graella per facilitar als experts la validació de la codificació de les imatges.

En aquest DVD, per validar les imatges amb relació als ítems d'observació ja validats pels experts, en primer lloc es llegeix el títol de la tesi i a continuació s'obre una pantalla on cada activitat té la seva finestra.

ACTIVITATS D'OBSERVACIÓ

FEM PUZZLES

OMPLIM GLOBUS

DESCOMPOSEM NOMBRES

FEM HISTÒRIES

COM SÓN? QUÈ FAN?

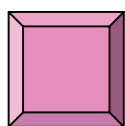
POSEM PÈTALS

Entrant a dins de cada una de les finestres es pot anar a diferents clips (seqüències de vídeo) dels quals els experts n'hauran de validar les imatges.

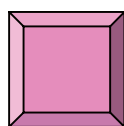
Per exemple:



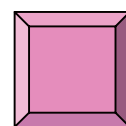
FEM PUZZLES



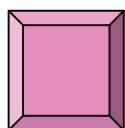
CLIP 1



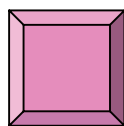
CLIP 2



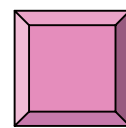
CLIP 3



CLIP 4



CLIP 5



CLIP ...

Cal dir que sempre que la investigadora ha demanat alguna de les validacions, ha ofert un material complementari per facilitar la tasca als avaluadors, com adjuntar una petita explicació de cada activitat per donar a conèixer de què tracten i una explicació dels indicadors i de les eines d'observació (vegeu annex núm.6).

A partir d'aquesta validació, la investigadora podrà recollir les imatges de cada una de les activitats, en les quals s'observen clarament els comportaments dels alumnes i

elaborar un altre muntatge audiovisual que mostri situacions clares relacionades amb els indicadors també validats pels experts. Aquest material i la seva anàlisi formaran part de la interpretació de les dades i de les conclusions finals.

Es presenta una transcripció de cada un dels fragments gravats per facilitar l'anàlisi i la valoració d'aquests sis DVD.

4.5.3. INTERPRETACIÓ i VALORACIÓ DE LES DADES

La contrastació de les aportacions dels diferents avaluadors: mestres tutores, alumnes de 3r curs de magisteri i experts, ens permetrà establir la triangulació de les dades per garantir la fiabilitat de la recerca. Pretenem recollir prioritàriament aquelles consideracions que ens ajudin a establir un bon plantejament dels resultats.

Com resultat d'aquesta contrastació hem recollit en uns DVD aquelles imatges que han estat valorades més clarament, pels diferents col·lectius. És un muntatge audiovisual d'activitat per activitat en el qual es pot veure fàcilment la relació de cada ítem d'observació amb les imatges pertinents (vegeu els sis DVD).

Aquests sis DVD són presentats en un muntatge audiovisual pensat per facilitar al màxim la interpretació i la valoració del nostre objectiu de recerca.

**L'ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA
COOPERACIÓ A L'AULA: ESTUDI D'UN CAS A
L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

FEM PUZZLES

**INTERDEPENDÈNCIA
CARA A CARA**

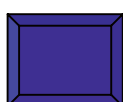
**RESPONSABILITAT
INDIVIDUAL**

**HABILITATS
D'INTERCANVI I EN
PETIT GRUP**

**CONSCIENCIACIÓ
DEL PRÒPI
FUNCIONAMENT COM A
GRUP**

En cada una d'aquestes pantalles anteriors trobem diverses finestres amb les seqüències de vídeo escollides mitjançant un acord important entre experts, mestres i estudiants, amb relació a l'ítem d'observació considerat. Seguint l'exemple i agafant un criteri.

INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA



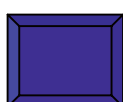
AJUDA 01



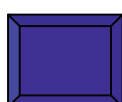
AJUDA 02



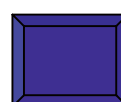
AJUDA 03



AJUDA 04



AJUDA 05



AJUDA 0...

Entrant a dins de cada una d'aquestes finestres es poden observar les seqüències en vídeo amb relació al criteri de Johnson i Johnson i al criteri d'observació en concret.

L'objectiu és contrastar les dades més fiables amb els objectius de la recerca.

CAPÍTOL 5. PRESENTACIÓ DE LES DADES

5.1. Seminari

5.1.1. Resum de les sessions

5.1.2. Informes elaborats per la investigadora de les sessions de treball del seminari

5.1.3. Relació de les activitats observades amb relació a la programació de curs

5. 1.3.1. Objectius referencials de 1r. curs de primària

5.1.3.2. Relació dels objectius referencials i la metodologia de treball de les àrees implicades

Relació de cada una de les activitats a observar amb la seva unitat diàctica i àrea de coneixement

5.1.4. Fitxa de cada una de les activitats que volem observar: presentació descripció de les activitats

5.1.5. Proposta didàctica: Activitats cooperatives

5.1.6. Activitats prèvies amb relació a les activitats que volem observar

5.2. Notes de camp i diari de la investigadora

5.2.1. Guió de les notes de camp de la investigadora

5.2.2. Resum del diari de la investigadora de la investigadora de cada una de les activitats

5.3. Diari de la mestra tutora

5.3.1. Guió de la mestra tutora

5.3.2. Resum del diari de la mestra tutora

5.4. Enregistrament de vídeo i àudio

5.5. Transcripció

Capítol 5. PRESENTACIÓ DE LES DADES

En aquest tercer capítol farem referència a la presentació de les dades dividint en quatre subapartats cada un dels instruments utilitzats en la recerca:

- Seminari
- Notes de camp i diari de la investigador
- Diari de la mestre tutora
- Enregistrament de vídeo i àudio

5.1. SEMINARI

Els documents que han estat objecte de treball en el seminari (llibres i articles) són recollits a l'annex núm.7

5.1.1 RESUMS DE LES SESSIONS

Les reunions han estat un cop per setmana els dimarts, de setembre a desembre, concretament del 2 de setembre 2003 al 2 de març 2004.

DIMARTS 2 DE SETEMBRE

Explicació de les intencions per part de la investigadora de continuar el treball de recerca presentat(2002).

A partir d'un guió de treball elaborat amb l'objectiu de la tesi doctoral durant el mes de juliol (2002), (resultat d'una reunió de la investigadora amb el director de tesis), ens plantegem:

- Els aspectes més generals de la recerca.
- L'acceptació i compromís per part de tot l'equip de mestres.

Es planteja continuar per part de tot el grup l'estudi de la cooperació, tant en l'àmbit teòric com en l'àmbit pràctic.

Conjuntament s'elaboren propostes per donar continuïtat al treball de recerca realitzat anteriorment.

Es comenten formes per afavorir la formació personal i la de tot el grup respecte a la cooperació (articles, llibres, etc.) Vegeu annex núm. 7

DIMARTS 16 DE SETEMBRE

- Es comenten el canvis que cada una de les mestres ha anat experimentat respecte al tema de la cooperació, a conseqüència de les pròpies experiències tant en l'àmbit teòric com pràctic:
 - Presentació de les activitats.
 - Formació de grups.
 - Relació amb les habilitats socials.
 - Incorporació en totes les àrees del currículum.
- Cada mestra explica que és per ella cooperació i com la veu reflectida en els seus alumnes.

➤ Concepte de cooperació per les mestres tutores

El que es va proposar a les mestres tutores va ser que cada una, primer per separat, intentés reflexionar sobre les qüestions següents:

- 1. Què entens per COOPERACIÓ?**
- 2. En quins comportaments es pot dir que els/les alumnes mostren actituds cooperatives?**

Després que cada mestre per separat reflexionés i escrigués respecte a les dues qüestions presentades, i que durant diverses sessions parléssim totes plegades, la mestra tutora i la investigadora van fer un buidatge.

Un dels aspectes que la investigadora li va remarcar molt a la mestra tutora de 1r A és que amb tot allò que recollíem ella es trobés identificada.

Una vegada fet el buidatge ens varem tornar a trobar totes cinc per si s'estava d'acord amb allò que s'havia recollit. No hi va haver cap problema.

BUIDATGE

1- Què entens per cooperació?

Entenem que la formació d'actituds, valors i normes s'ha de treballar des de totes les àrees de coneixement i han de formar part del nucli central de les activitats formatives de caràcter transversal de tot el centre educatiu.

L'aprenentatge cooperatiu creiem que facilita als nostres alumnes l'assoliment de diverses actituds favorables per a la seva formació com a persona individual i social que és. Pensem que la cooperació està relacionada amb múltiples actituds, valors i normes que requereixen un intercanvi. Creiem que la cooperació facilita un procés d'ensenyament més creatiu, més sòlid i més enriquidor per als nostres alumnes.

La cooperació significa compartir i implica interactuar i dialogar.

La cooperació facilita l'aprenentatge de la tolerància i la no discriminació.

La cooperació implica que tots els components del grup han d'aportar recursos i idees.

La cooperació facilita aprenentatges significatius entre els mateixos alumnes.

Busquem que, a través de la cooperació, els nens s'inicien a arribar a un consens, a dialogar, reflexionar i comunicar-se les uns amb els altres.

A través de la cooperació volem millorar la convivència dins de l'aula.

- Per tant, entenem per cooperació:
 - Realitzar un treball on col·laborem tots i on tenim les feines molt ben assignades. A l'escola qualsevol producció individual pot haver estat realitzada amb tècniques de treball cooperatiu.
 - Arribar a aconseguir un objectiu amb la col·laboració de tots.
 - Realitzar una acció en col·laboració amb altres persones que persegueixen un objectiu comú. Es porta a terme prioritant els interessos del grup per sobre els interessos individuals.
 - Ajudar i col·laborar amb grups de persones per aconseguir un objectiu determinat i comú a tots/es els components del grup.
 - Fer un treball entre tots. Abans de fer-ho ens hem marcat uns objectius que volem assolir. Aquests objectius s'hauran d'assolir entre tots els membres del grup sense competència entre ells. L'activitat no està acabada fins que no l'han resolt tots els membres del grup.
 - Fer alguna activitat amb la col·laboració de tots, que cada alumne sigui responsable del seu treball individual i del grup.

2- En quins comportaments pot dir que els/les alumnes mostren actituds cooperatives?

Creiem que les actituds cooperatives són la manifestació de diverses d'habilitats socials.

Així doncs, pensem que els nostres alumnes mostren actituds cooperatives quan:

- Observen comportaments positius, de grup, de col·laboració, d'ajuda, d'escolta, de diàleg, de negociació, etc. i comportaments responsables, alegres, de donar i rebre agraïments.
- Són capaços de compartir material, d'ajudar un altre que li costa més.
- Arriba un nen nou a classe i no entén la llengua, que hi hagi algú que l'ajudi a integrar-se i a entendre el desenvolupament de la classe.
- Es respecten en totes les activitats les opinions dels altres, saben formular preguntes, busquen alternatives, escolten, saben demanar ajuda, saben arribar a acords, donen ajuda, es mostren responsables i accepten la diversitat d'opinions.
- Juguen al pati, a qualsevol esport d'equip, i respecten les regles de joc.
- Fan alguna petita representació teatral on tots han de col·laborar sense afany competitiu per assolir un resultat final.
- Es compleixen les tasques que fan els encarregats de classe (el que reparteix els llibres, el del material, etc.).

Ens donaríem per satisfetes quan poguéssim observar que els nostres alumnes són capaços de:

- Saber escoltar els altres.
- Respectar el torn de paraula.
- Valorar les aportacions dels altres.
- Saber demanar ajuda.
- Saber rebre ajuda.
- Aportar ajuda.

- Cada una de les mestres aporta un article referent a la cooperació per comentar a la resta del grup. (Vegeu annex núm. 7)
- Es comenten i s'intenten extreure els aspectes que considerem més rellevants i que són més afins al marc educatiu de l'aula (són articles d'experiències dins de l'aula, vegeu annex núm. 7).
- Es comenta que cal tenir present que els nens de cicle inicial venen d'una etapa molt egocèntrica.
- Es donen orientacions de com iniciar la cooperació a nens d'aquesta edat, tant per part de la investigadora com per part de les mestres.

DIMARTS 23 DE SETEMBRE

Es dedica la sessió principalment a respondre i a debatre dues preguntes que formula la investigadora al grup de mestres:

- Per què considerem important el treball cooperatiu dins de l'aula?
- Els arguments més rellevant que les mestres van justificar a l'hora de dur a terme un treball cooperatiu dins de l'aula van ser els següents:
 - Preparar per atendre la diversitat.
 - Utilitzar una metodologia d'integració social.
 - Tenir en compte:
 - La heterogeneïtat.
 - El desenvolupament habilitats social
 - Habilitats d'interacció.
 - L'aprenentatge significatiu.
 - El fet de saber promoure les actituds i els Valors

- Potenciar l'escola comprensiva i inclusiva.
 - Partir de la psicologia constructivista.
 - Saber interactuar, valor que considerem important
 - Demostrar que la interdependència positiva té un paper clau
- Els tipus d'aprenentatge cooperatiu que elles coneixen són:
- Tutoria entre iguals
 - Ensenyament recíproc
 - Grup de suport
 - Puzzle

La segona pregunta que formula la investigadora per debatre és:

- Què entenem per cooperació?

Una de les mestres tutores de 2n va voler que es tornés a llegir l'acta de la reunió de la setmana anterior on ja es va parlar de cooperació. Una vegada feta la lectura i de tornar a debatre totes les opinions, van manifestar que es trobaven més identificades, més properes, amb la definició donada per la mestra tutora de 1r.

- S'acorda que la definició de cooperació de la mestra tutora de 1r A és en la qual totes es veuen més identificades: *"Posar al servei del grup les pròpies capacitats i habilitats a fi d'aconseguir un objectiu comú i enriquir-nos personalment i col·lectivament amb les aportacions de tots"*.
- La investigadora proposa que per a la setmana següent cada mestra pensi què és per ella la cooperació dins de la seva aula, quan es donaria per satisfeta, que haurien de fer els seus alumnes perquè ella veiés i pogués

valorar que efectivament estan expressant actituds cooperatives, què ha de fer o expressar un nen per poder observar una actitud cooperativa.

- La investigadora deixa dos llibre i tres articles, amb l'objectiu de poder comentar-los a la propera reunió. (Vegeu annex núm.7).

DIMARTS 30 DE SETEMBRE

- Les tutores manifesten que els costava molt concretar els aspectes demanats per la investigadora la setmana anterior. Sense adonar-se'n se n'anaven a aspectes molt globals.
- Cada tutora presenta a la resta del grup les seves reflexions respecte a les qüestions presentades per la investigadora.
- Hi ha desorientació en aquesta presentació.
- La investigadora escolta i intervé quan la conversa arriba a situacions repetitives o sense cap aportació enriquidora per al grup. En aquests moments presenta noves preguntes o bé intenta recollir en veu alta els aspectes més importants citats i recondueix de nou la conversa per fer-la profitosa.
- Es comenta, però, que la conversa ha aportat riquesa al grup.
- S'acorda continuar el debat de les qüestions la propera setmana.
- Es proposa reflexionar de forma individual durant tota la setmana sobre els aspectes tractats en el dia d'avui.
- La investigadora presenta lectures: llibres i articles (vegeu annex núm.7) que considera que els poden anar bé per a la formació personal.
- Decidim centrar la investigació en el curs de 1r A.

DIMARTS 7 D'OCTUBRE

- Les mestres expliquen a la investigadora que durant tota la setmana no han fet res més que parlar de les qüestions plantejades la setmana anterior.
- Consideren que cal centrar l'atenció en l'edat dels nens de 1r curs.
- Comenten que és important recordar que venen d'una etapa infantil amb una manera de treballar molt diferent.
- Es posen exemples de nens molts concrets que tenen una manca important de socialització. Concretament parlem d'un nen que mai ha estat escolaritzat i que, per tant, li és molt difícil seguir i conviure amb la resta de la classe.
- S'arriben a acords respecte a les qüestions plantejades: formes d'actuació, mancances, necessitats i prioritats.
- Es donarien per satisfetes si poguessin veure que els seus nens mostren actituds cooperatives com:
 - Saber respectar els altres.
 - Respectar el torn de paraula.
 - Valorar les aportacions dels altres.
 - Saber donar ajuda.
 - Saber rebre ajuda.

DIMARTS 14 D'OCTUBRE

No ens vam poder reunir a causa de les gripes que la majoria arrossegàvem.

La investigadora deixa quatre articles més per llegir a les mestres tutores. (vegeu annex núm.7)

DIMARTS 21 D'OCTUBRE

- Es determina un pla de treball durant el primer trimestre amb els nens de 1r.
- Les mestres expliquen a la investigadora quins són els seus objectius per al primer trimestre.
 - Conèixer cada un dels nens personalment (tant de manera individual com social) i acadèmicament.
 - Crear un bon clima dins de l'aula oferint condicions per la formació d'un grup classe:
 - . Tenint consciència de pertinença al grup.
 - . Relacionant de manera igualitària els seus membres, no n'hi ha de superiors ni d'inferiors.
 - . Aportant individualment afecte a tot el grup, tant si és encertat o no.
 - . Establint una relació d'ajuda mútua, no de competència.
- Les mestres ressalten una vegada més la importància d'establir vehicles afectius dins del grup classe com a base de tot comportament prosocial, a través d'activitats que generin ajuda mútua i confiança amb un clima de respecte i tolerància.
- S'acorda per a la propera setmana que totes facin una revisió de les activitats treballades per assolir actituds cooperatives dins de l'aula.

DIMARTS 28 D'OCTUBRE

No hi ha hagut reunió. Tota l'escola ha fet sortides culturals, "Fires i Festes de Girona".

- La investigadora es compromet a mirar les activitats concretes desenvolupades per les mestres en els darrers anys per al desenvolupament d'actituds cooperatives.

DIMARTS 4 DE NOVEMBRE

- Les mestres durant aquestes dues setmanes han estat revisant les activitats i parlant entre elles sobre quines els havien anat bé, quines no els havien anat tant bé, i quines no volien tornar a fer.
- Comenten a la investigadora com les havien portat a terme i perquè consideraven necessari canviar-ne alguna.
- S'acorda després de fer una valoració conjunta, (l'equip de mestres i la investigadora) no fer les mateixes activitats que es van presentar en el treball de recerca.
- La tutora de 1r A diu que és important decidir quan volem fer les observacions. Depèn del moment estaran treballant unes unitats didàctiques o unes altres i, per tant, influirà en les activitats que es volen observar. Cal dir que la investigadora creu que no s'ha alterar la programació de curs de la mestra.
- S'acorda fer les observacions entre el final de febrer i el mes de març.

DIMARTS 11 DE NOVEMBRE

- El tema que es tracta és el de les activitats.
- Les mestres manifesten inquietud per quines activitats fer. Aquest va ser el tema de batalla durant tota la setmana, patis i hores lliures.
- La decisió va ser dissenyar activitats noves amb material nou, que s'assemblessin a les que elles ja feien.
- La investigadora recorda que seria bo fer les observacions de les activitats des de diferents àrees.
- Es concreta des de quines àrees es faria l'observació.

- Les tutores de 1r van explicar a la resta el que estarien treballant durant el mesos de febrer i març.
- Les dues mestres exposen el treball que portaran fet abans de les observacions respecte al treball d'actituds cooperatives. És a dir, s'expliquen les activitats prèvies respecte al treball d'actituds cooperatives des de les diferents àrees abans de les observacions.
- La investigadora diu que seria bo que durant la setmana totes cinc individualment fessin una revisió de la programació, per poder ser conscients del treball que portaran fet els alumnes i, sobretot, per poder pensar en les activitats que s'observaran. Insisteix que han d'estar on corresponguin dins de la seqüenciació de la programació de cada àrea.
- S'acorda treballar individualment respectant tot el que s'ha dit anteriorment.

DIMARTS 18 DE NOVEMBRE

- Les mestres fan una pluja d'activitats.
- Les activitats que presenten les mestres a la investigadora ja han estat força discutides i elaborades per les mestres durant tota la setmana.
- Algunes de les activitats que presenten les mestres són molt semblants a les que elles estan acostumades a fer a classe.
- Es posen molts exemples de coses per fer.
- La investigadora manifesta que cal tenir en compte que les activitats responguin a les necessitats educatives que elles plantejaven en les primeres reunions del seminari. Es reflexiona i s'acorda de continuar pensant en l'elaboració de les activitats.

DIMARTS 25 DE NOVEMBRE

- El tema central de tota la setmana i l'objectiu de la reunió ha estat centrat en les activitats.
- Les mestres tutores expliquen a la investigadora les sis activitats que han triat per a l'observació i els motius pels quals s'han triat aquestes activitats i no unes altres.
- Revisió de la dinàmica de les activitats.
- Concreció del material que s'ha de preparar.
- La investigadora s'ofereix a ajudar en la elaboració del material nou.

DIMARTS 2 DE DESEMBRE

No ens vam poder reunir. Teníem molta feina amb les activitats de Nadal. Es va decidir que aprofitaríem qualsevol moment per ensenyar-nos i comentar el que anaven fent cada una de nosaltres a casa respecte a l'elaboració del material de les activitats.

DIMARTS 9 DE DESEMBRE

- La tutora de 1r A dóna a conèixer detalladament com pensa dur a terme les activitats.
 - Se'n parla.
 - Se'n determinen els objectius.
 - S'explica com i de quina manera serà presentada la seqüenciació de l'activitat. Part inicial, principal i final.
 - L'organització.
 - El temps aproximat.
- La investigadora recull en una fitxa (elaborada per ella mateixa) un coneixement ampli de cada una de les

activitats proposades. Aquestes fitxes es poden veure en el capítol III "Presentació de les dades".

- Mestres i investigadora experimenten l'activitat com si elles fossin els alumnes.
- S'acorda que durant la setmana es farà una prova de so i de gravació en vídeo amb el material que la universitat deixa a la investigadora per a les observacions.
- La investigadora fa saber que és important conèixer:
 - El seu muntatge.
 - Temps que necessita.
 - El seu funcionament.
 - On situar-ho dins de l'aula.
 - Reconeixement de la veu dels nens a través dels micròfons.
 - Quin espai agafa la càmera. Visualització.
 - Llum.
- S'acorda que seria bo que durant el mes de gener i febrer, abans de fer les gravacions de les activitats concretes que es volen observar, es fessin altres gravacions perquè els nens s'acostumessin a veure i a treballar amb tot aquest material dins de l'aula.
- Es proposa que cada una de nosaltres es faci càrrec d'acabar de construir el material que falta fer abans de les vacances de Nadal.
- L'objectiu és que la investigadora el pugui tenir durant aquestes festes, familiaritzar-se i deixar-ho preparat perquè la mestra tutora el tingui després de vacances.
- S'acorda que després de les vacances de Nadal tornaran a reunir-se per tornar a valorar les activitats proposades.

DIMARTS 13 DE GENER 2004

- Es comença la sessió parlant un moment del material elaborat. S'ensenya i s'ordena.
- La investigadora porta el resum de totes les reunions anteriors com a punt de partida d'aquest nou període després de les vacances de Nadal. Es considera interessant llegir-les conjuntament i comentar-les si cal.
- Es determina un pla de treball abans de les observacions.
- La investigadora suggereix que caldria matisar molt més alguns aspectes de les activitats que considera que no estan suficientment clars:
 - Detallar i precisar molt més les instruccions de les activitats.
 - Explicar més concretament com es farà la part final de l'activitat perquè els nen prenguin consciència.
 - Precisar i afinar la formulació d'objectius.
 - Revisar i ampliar si cal els aspectes que es volen observar en totes les activitats, considerant aquests aspectes elements claus de la investigació.
- Es revisen les fitxes de les activitats elaborades per la investigadora i es concreten els punts esmentats anteriorment.

DIMARTS 20 DE GENER DE 2004

- La investigadora suggereix que seria bo poder fer el mateix que en el primer trimestre: anar a la classe de 1r A un cop per setmana (una hora) i poder col·laborar amb la mestra amb les activitats prèvies elaborades per

l'equip de tutores per al desenvolupament d'actituds cooperatives.

- S'acorda que els dijous de 9 h a 10 h la investigadora anirà a la classe per poder anar familiaritzar-se amb el grup classe i que els alumnes s'acostumin a la seva presència.
- Es creu convenient que els dimecres a l'hora d'esbarjo la mestra tutora de 1r A expliqui l'activitat i els objectius que pensa fer el dijous a la investigadora.
- Dintre de la programació del curs es fa una previsió de les activitats prèvies que la investigadora podrà veure els dijous, perquè la pugui observar des de diferents àrees.

DIMARTS 27 DE GENER DE 2004

- Les mestres tutores comencen la reunió parlant de les activitats prèvies programades per al mes de gener i febrer amb relació a la investigació.
- La investigadora demana més informació respecte a la relació de les activitats amb les àrees, així com la relació de les activitats amb continguts i objectius d'àrea.
- Les mestres tutores especifiquen a la investigadora que les activitats que es volen observar pertanyen a diferents àrees i continguts, però que quan portin a terme les activitats que es volen observar els seus objectius principalment seran actitudinals, sense deixar de banda els altres àmbits educatius.
- Les mestres tutores faciliten a la investigadora tota la documentació respecte a la programació amb les unitats didàctiques que pertanyen les activitats que es volen observar.

DIMARTS 3 DE FEBRER DE 2004

- Es dedica la sessió a la revisió de les unitats didàctiques presentades per les mestres, així com al desenvolupament dels continguts i objectius d'àrea amb relació a les activitats que s'observaran.
- Entre totes se'n parla, s'orienta, es comenten formes de donar-hi continuïtat, es presenten possibles intervencions, es modifica i es concreta algun aspecte que pot portar a diferents interpretacions.
- La investigadora es compromet a donar forma a tots aquests aspectes i a fer les modificacions que s'han assenyalats durant la reunió.

DIMARTS 10 DE FEBRER DE 2004

- La reunió se centra en la programació i la continuïtat de la programació.
- Es revisen i es comenten les concrecions noves de la programació presentades per la investigadora i es donen per bones.
- La mestra tutora explica a la resta de companyes les dificultats amb les quals es troba a l'hora de presentar les activitats. Remarca sobretot la manca d'atenció per part dels nens.
- La investigadora també assenyala aquest aspecte en les activitats que ella ha pogut observar.
- La investigadora porta resumides les activitats que ella ha pogut observar a la classe, assenyalant els aspectes positius i aspectes que cal millorar.
- La mestra tutora de 1r A està d'acord amb ella, encara que al seu parer els avanços són molt pocs d'una setmana a l'altra.

- Tant la mestra tutora com la investigadora expliquen a la resta com han anat en les dues sessions en les quals s'han desenvolupat les activitats.

DIMARTS 17 DE FEBRER DE 2004

- Les mestres suggereixen que seria bo tornar a debatre el sentit de treballar les actituds cooperatives com a eix vertebrador de la programació. Recorden que les necessitats actuals dins de l'aula són diferents d'anys enrere.
- Les mestres tutores es comprometen a portar resumides totes aquelles intervencions amb relació a les actituds, com s'han dut a terme a l'aula, ja siguin programades o fruit de la interacció espontània dins del grup classe.
- L'objectiu és poder veure quins continguts es treballen, quines actituds es desenvolupen i en quin marc succeeixen.
- Les mestres, principalment la mestra tutora de 1r A, manifesten inquietud per les activitats i dubten si l'orientació que estan prenent precisament és l'adequada. La investigadora recorda que l'objectiu d'aquesta recerca és poder detectar el punts forts i febles de les activitats presentades, amb l'objectiu d'oferir una proposta de millora en un futur.

DIMARTS 24 DE FEBRER DE 2004

Les mestres fan saber a la investigadora que les reunions que es fan els dimarts els ajuden, perquè és un moment per compartir i reflexionar conjuntament.

La investigadora fa saber que comparteix aquesta opinió i que per ella també és un espai d'enriquiment personal.

DIMARTS 2 DE MARÇ DE 2004

- Es concreten les dades d'observació.
- Entre la mestra i la investigadora es concreten els aspectes que la mestra tutora reflectirà en el seu diari després de realitzar cada una de les activitats. Aquests aspectes són els següents:
 - Què s'observa durant l'activitat respecte a les actituds observades i amb relació als objectius actitudinals que té l'activitat.
 - Si s'ha trobat algun canvi d'actitud respecte a l'activitat anterior.
 - Si ha sorprès alguna actitud d'algun nen concret i en quin sentit.
 - Quines actituds han estat les més freqüents.
 - Si està satisfeta de com ha anat l'activitat.
 - Què caldria millorar.
 - Què tindrà en compte en la propera activitat que no ha tingut en compte en aquesta.
 - Què canviaria si la tornès a fer.
 - Què mantindria.

5.1.2 INFORMES ELABORATS PER LA INVESTIGADORA DE LES SESSIONS DE TREBALL DEL SEMINARI

La investigadora anota detalladament les sessions de treball del seminari. A l'annex núm.2 es poden veure unes mostres de l'enfocament que es dona a aquests informes.

5.1.3 RELACIÓ DE LES ACTIVITATS OBSERVADES AMB RELACIÓ A LA PROGRAMACIÓ DE CURS

És el nostre interès mostrar la relació de les activitats proposades amb la resta de la programació, per això volem donar a conèixer:

- Objectius referencials de 1r curs de primària.
- La relació dels objectius referencials i la metodologia de treball de les àrees implicades. (A més vegeu annex núm. 8)
- Relació de cada una de les activitats que es volen observar amb la seva unitat didàctica i àrea de coneixement. (A més vegeu annex núm. 8)

5.1.3.1 Objectius referencials de 1r curs de primària

Amb l'equip de mestres tutores hem cregut important mostrar primerament els objectius referencials de 1r curs de primària, que fan referència a les àrees treballades en les activitats proposades i que es troben també en relació amb els objectius que presenten aquestes activitats.

Volem donar a conèixer que la intencionalitat del treball cooperatiu és general i transversal a les àrees, com ho mostren els objectius següents:

- Adquirir algunes nocions senzilles sobre relacions que es manifesten en l'àmbit natural, social i cultural.
- Desenvolupar les aptituds elementals d'observació de l'entorn proper.
- Resoldre problemes senzills de la vida diària.
- Sentir curiositat per adquirir coneixements, com a mitjà per apropar-se al propi entorn.

- Adquirir responsabilitat personal i social en les actituds diàries.
- Aplicar les matemàtiques en situacions lúdiques.
- Valorar positivament el propi esforç i el dels altres per resoldre situacions matemàtiques.
- Iniciar l'actitud de diàleg i comprensió en les relacions amb els companys.
- Adoptar actituds positives de tolerància, envers un mateix, envers els altres i envers l'entorn proper (natural, social i cultural).
- Aprendre a relacionar-se d'una manera constructiva amb el grup classe, a partir de la comprensió i l'acceptació de les normes bàsiques de convivència i evitant qualsevol mena de discriminació (social, cultural, etc.).
- Sentir-se participants i capaços de realitzar aportacions dins del grup classe.
- Desenvolupar les habilitats socials.
- Gaudir de les relacions amb els seus companys.
- Iniciar els nens a la cooperació.
- Demostrar capacitat per donar i rebre afecte i per relacionar-se amb els altres.
- Cooperar en les activitats i en la vida diària de l'aula per millorar la convivència.
- Adquirir capacitat de diàleg.
- Expressar una actitud espontània en la manifestació d'idees, sentiments i vivències.
- Mostrar gust pel treball ben fet.

5.1.3.2 Relació dels objectius referencials i la metodologia de treball de les àrees implicades

Seguint amb el nostre interès de mostrar la situació i de justificar les activitats escollides, especifiquem la relació d'aquestes àrees amb els objectius referencials i

la part metodològica que corresponen a les unitats didàctiques on es troben les activitats que volem observar en aquest treball de tesi. Pensem que això ens permet entendre millor d'on surten i quina relació tenen aquestes activitats amb la resta de programació del curs.

Primer exposem l'objectiu referencial de les àrees implicades i a continuació els trets més importants de la metodologia que s'utilitzen en cada una d'aquestes àrees.

La metodologia que exposo a continuació és de les àrees que utilitzem en la recerca. No és específica de cada activitat.

Les àrees són:

- Matemàtiques
- Llengua
- Coneixement del medi natural, cultural i social

Aquesta última àrea engloba set unitats didàctiques. Algunes d'aquestes unitats s'ha treballat en el primer trimestre i d'altres en aquest segon trimestre.

Aquests són:

U.D.: Els sentits - treballada durant el 1r trimestre

U.D.: Respectem persones - treballada durant el 1r trimestre

U.D.: Les estacions:

- Tardor - treballada durant el 1r trimestre
- Hivern - treballada durant el 2n trimestre

U.D.: Pobles i ciutats - treballada durant el 2n trimestre

U.D.: Éssers vius - treballada durant el 2n trimestre

U.D.: Respectem el medi - treballada durant el 2n trimestre

Tot aquest material es troba desglossat a l'annex núm. 8

**5.1.3.3 Relació de cada una de les activitats a observar
amb la seva unitat didàctica i àrea de coneixement**

Per poder donar a conèixer com cada una de les activitats que s'observaran es troba dins d'una unitat didàctica i, per tant, inclosa dins de la programació general de curs i de l'àrea de coneixement a la qual pertanyen presentem un quadre resum on es pot observar la unitat didàctica a què pertany cada activitat i a l'àrea de coneixement a què correspon.

A continuació presentem les unitats didàctiques especificant els objectius didàctics i els blocs de continguts.

Quadre núm. 22

ACTIVITAT	UNITAT DIDÀCTICA	ÀREA
NÚM. 1 FEM PUZZLES	- <i>EL MEU COS</i>	INTERDISCIPLINARI : LLENGUA I NATURALS
NÚM. 2 DESCOMPONEM NOMBRES	- <i>ÀNEM A COMPTAR PLEGATS</i>	MATEMÀTIQUES
NÚM. 3 COM SÓN? QUÈ FAN?	- <i>EL CONTE</i>	LLENGUA
NÚM. 4 QUIN PÈTAL POSEM?	- <i>ANEM A COMPTAR PLEGATS</i>	MATEMÀTIQUES
NÚM. 5 OMPLIM GLOBUS	- <i>ELS SENTITS</i> - <i>RESPECTEM PERSONES</i> - <i>LES ESTACIONS</i> - <i>POBLES I CIUTATS</i> - <i>ÉSSERS VIUS</i> - <i>RESPECTEM EL MEDI</i>	CONEIXEMENT DEL MEDI
NÚM. 6 FEM HISTÒRIES	- <i>EL CONTE</i>	LLENGUA

A l'annex núm.8 es poden veure detalladament les relacions:

- L'àrea de coneixement.
- La unitat didàctica que pertany l'activitat que nosaltres observarem.
- Objectius didàctics de la unitat.
- Blocs de continguts: conceptual, procedimental i actitudinal.

5.1.4 FITXA DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR: PRESENTACIÓ I DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS

Les activitats que observarem i posteriorment valorarem es troben dins de diferents àrees. Cada una de les activitats presentades formen part d'un conjunt d'activitats desenvolupades amb la finalitat d'assolir uns objectius didàctics d'àrea. Al mateix temps aquestes activitats, així com d'altres de prèvies i posteriors que observarem, tenen un fil conductor en comú, la cooperació. Han estat pensades per poder desenvolupar actituds cooperatives de forma sistemàtica dins de cada àrea. Com ja hem dit en altres ocasions, la mestra utilitza qualsevol moment de la vida a l'aula per desenvolupar actituds, valors i normes. També hi ha altres activitats que estan pensades per desenvolupar actituds cooperatives.

Les activitats que seran font d'estudi tenen en comú la intenció de desenvolupar actituds cooperatives.

A continuació especificuem cada una de les activitats. Primerament cada activitat és presentada donant a conèixer:

- Què es proposa.
- De què es tracta.
- A on van dirigits principalment els seus objectius.

Seguidament cada activitat es presenta en una fitxa de manera que se'n puguin conèixer les característiques principals, assenyalant els aspectes següents:

- Àrea on es troba situada l'activitat.
- Títol de l'activitat.
- Objectius didàctics de l'activitat.
- Activitats prèvies a l'activitat que es vol realitzar.
- Descripció de l'activitat.
- Pautes que cal tenir en compte.
- Organització de l'activitat.
- Temps o durada aproximada de l'activitat.
- Seqüenciació de l'activitat.
- Descripció de la part final de l'activitat.
- Material.

ACTIVITAT NÚM. 1. FEM PUZZLES

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA que cada nen elabori un puzzle. Les peces del puzzle estan barrejades amb les dels altres nens del grup i se les han d'anar donant.

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA de veure qui necessita cada peça del puzzle i donar-li sense que la demani. És a dir, oferir ajuda en la construcció dels puzzles dels companys. Es pretén que els alumnes s'adonin que encara que cada nen s'ha de responsabilitzar del seu puzzle, entre tots es poden oferir ajuda. Seria bo poder observar que els alumnes s'adonen que la tasca de construir els quatre puzzles és feina de tots plegats.

Les sis peces vénen dins d'un sobre que es dona a cada nen. Una de les peces té una creu al darrere: és la que marca quin és el nostre puzzle. Les altres peces les haurem de cedir a qui les necessiti.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT A:

- Iniciar el nen en la cooperació mitjançant el joc.
- Saber donar ajuda.
- Saber esperar que ens ajudin.
- Exercitar la percepció visual.

Quadre núm. 23

ACTIVITAT NÚM.1 FEM PUZZLES

ÀREA: INTERDISCIPLINÀRIA	ACTIVITAT: FEM PUZZLES
---------------------------------	-------------------------------

OBJECTIU
<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens en la cooperació mitjançant el joc. - Exercitar la percepció visual. - Donar ajuda.
ACTIVITAT PRÈVIA
<ul style="list-style-type: none"> - Donar a conèixer els objectius. - Relació d'aquesta activitat amb altres activitats semblants treballades a classe. - Explicació de l'activitat i les normes del joc.
DESCRIPCIÓ
<p>A cada grup se li dóna un sobre gran on hi ha un sobre per cada un. Cada sobre té 6 peces per fer el puzzle. Aquestes peces estan barrejades i cada nen ha de donar les peces als altres nens de taula que les necessitin. No es pot demanar, s'ha d'esperar que ens donin les peces que necessitem. Per tant, s'ha de jugar en silenci. En aquesta activitat no treballem actituds de torn de paraula ni de saber escoltar, sinó que intentem accentuar l'atenció en l'observació de qui necessita de les meves peces.</p> <p>El joc acaba quan tots tenen el seu puzzle muntat.</p>

El joc el podem repetir canviant els puzzles amb els altres grups.

PAUTES

- Treball en silenci.
- Observar qui pot necessitar les meves peces.
- Construir tots els puzzles entre tots.

ORGANITZACIÓ: grups de 4 nens.

TEMPS: 25 a 30 min.

SEQÜENCIACIÓ

- La mestra explica l'activitat a tota la classe. Relaciona aquesta activitat amb altres de semblants ja realitzades anteriorment a la classe.
- Explica quins són els objectius i les pautes que s'han de seguir.
- Comença a repartir un sobre gran a cada grup, i explica que no poden obrir-lo fins que tots els grups el tinguin.
- Dins del sobre gran trobaran quatre sobres més petits, cada nen ha d'agafar-ne un.
- A dins trobaran sis peces que pertanyen als diferents puzzles que treballaran en el seu grup.
- Seguidament cada nen haurà de buscar la peça marcada amb una creu al darrere. Aquesta és la peça del seu puzzle.
- Haurà de deixar les altres peces sobre la taula al seu costat i en silenci intentarà veure quin nen necessita cada una de les peces que ell té i no pertanyen al seu puzzle.
- Quan es comenci a jugar haurà de donar peces (d'una en una) a qui li correspongui i recollirà les que els companys li donin per fer el seu puzzle.
- El grup no finalitza la tasca fins que els quatre companys de grup tenen fet el seu puzzle.
- El joc no acaba fins que tots els grups han fet els seus puzzles. Llavors tots han d'aixecar la mà.
- No hi ha guanyadors ni perdedors.
-

PART FINAL DE L'ACTIVITAT

Com en totes les altres activitats, l'objectiu és poder observar a través d'una verbalització dels alumnes, si ha existit conscienciació del propi grup com a grup o no (em refereixo a cada grup de quatre). Es vol mirar si són capaços de veure què és allò que anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat, quines han estat les seves actituds, què canviarien, etc.

- Primerament la mestra deixa uns minuts perquè els alumnes de cada grup parlin entre ells sobre com els ha anat l'activitat, què han après, què ha anat molt bé, què podria haver anat millor, si tots han donat peces, etc.
- Cada grup explica com ha viscut l'activitat, si han après alguna cosa nova, què ha passat durant l'activitat, què els ha agradat més, etc. Els nens intervenen com volen dintre del seu grup. La mestra en un principi fa preguntes molt obertes, per així conèixer què és el que ha estat més important per a ells o el que més els ha cridat l'atenció.
- A continuació, després que cada grup hagi intervingut, la mestra comença a fer preguntes molt més concretes sobre el tema d'actituds cooperatives. Primerament una pregunta i els nens voluntàriament al principi van intervenint. Si la mestra veu que algun nen no diu res li preguntarà personalment la seva opinió.
- Les preguntes estaran relacionades amb els objectius de l'activitat en concret i sobretot en les actituds de saber donar, de saber rebre, de respectar-se mútuament, etc.
- Abans de finalitzar del tot l'activitat, la mestra demanarà als alumnes quines actituds han estat molt bé, quines es poden millorar en una propera activitat, entre d'altres.
- Al final la mestra verbalitzarà tot el recull de coses que han dit el nen amb l'objectiu de reforçar la conscienciació del propi funcionament com a grup, és a dir, si són capaços de veure què és allò que ha anat bé, el que falta per fer, què han après i com s'han relacionat.

MATERIAL

Hem fet servir postals d'animals, flors, paisatges i persones principalment retallades en 6 parts cada una.

ACTIVITAT NÚM. 2. DESCOMPOSEM NOMBRES

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA un exercici de matemàtiques de descomposició de nombres.

Cada grup decideix una mica la manera de fer-ho tot mirant el material de què es disposa.

És una activitat on els alumnes han de decidir entre tots les normes o la forma de fer el joc.

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA de treballar el càlcul mental. Cada grup té un sobre gran amb quatre figures geomètriques que porten escrit un número que és el resultat que els ha de sortir. Cada nen agafa una d'aquestes figures geomètriques.

També hi ha 16 etiquetes amb operacions (sumes). Es deixen en un piló al mig i cada nen n'haurà de tenir quatre que donin el resultat que té anotat a la seva figura.

La forma d'agafar-les (en ordre), correlativament, comptant entre tots, etc., la decideixen entre tots. Per tant, poden parlar i buscar solucions o formes de fer-ho entre tots.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT A :

- Iniciar els nens en la cooperació.
- Saber compartir material.
- Ajudar-se.
- Respectar-se.
- Adonar-se que treballar junts por ser divertit.
- Buscar formes de treballar plegats.

Quadre núm. 24

ACTIVITAT NÚM. 2. DESCOMPOSEM NOMBRES

ÀREA: MATEMÀTIQUES	ACTIVITAT: joc de càlcul DESCOMPOSEM NOMBRES
---------------------------	---

<p>OBJECTIUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens a la cooperació. - Fer que s'adonin que treballar junts pot ser divertit. - Compartir material. - Respectar-se. - Ajudar-se. - Saber demanar ajuda. - Buscar formes de treballar plegats.
<p>ACTIVITAT PRÈVIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donar a conèixer els objectius. - Relació d'aquesta activitat amb altres de semblants treballades a classe. - Presentació del material i pautes. - Explicació de l'activitat i normes del joc.
<p>DESCRIPCIÓ</p> <p>A cada grup se li donarà un sobre amb quatre figures geomètriques i 16 etiquetes amb operacions. Les figures geomètriques portaran escrit un número que correspon al resultat que els ha de sortir i hauran de buscar quatre etiquetes. Les etiquetes són de colors i es posaran totes en un piló al mig del grup. A les etiquetes es troben sumes (ex. $23+8$) i el resultat és el que correspon a les peces de les figures. Cada alumne ha de buscar quatre operacions que tinguin com a resultat el número que hi ha a la seva figura geomètrica.</p> <p>L'activitat es dóna per finalitzada quan tots han trobat quatre etiquetes que donin el resultat.</p>
<p>PAUTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les etiquetes són de tots. - Les etiquetes són de diferents colors, mentre que les figures

geomètriques són d'un mateix color.

- La figura és d'una mida major que les targetes.
- Les targetes tenen totes la mateixa mida.
- Cada nen tindrà una figura geomètrica amb un número escrit al mig. Han de buscar les etiquetes la suma dels sumands de les quals doni el resultat de la peça geomètrica.
- Es poden ajudar i demanar ajuda.
- No cal córrer.
- S'ha de recordar que l'equip ha finalitzat la tasca quan tots tenen la seva figura completada amb les quatre etiquetes.
- Podem parlar i buscar solucions o maneres de com fer-ho per poder buscar les etiquetes que corresponen a cada figura amb el seu resultat.
- No s'ha d'obrir el sobre fins que no es faci la senyal de començar.
- Es pot fer com es vulgui, però tots han de col·laborar.
- S'ha d'inventar, treure la manera, pensar com es farà per divertir-se. Parlar-ne.
- Després s'explicarà a la resta de companys.
- No hi ha guanyadors ni perdedors. Ens ajudem.

TEMPS: 30 min.

ORGANITZACIÓ: grups de quatre alumnes.

SEQÜENCIACIÓ

- La mestra explica l'activitat a tota la classe.
- Relaciona l'activitat amb de altres semblants ja realitzades anteriorment a classe.
- Explica quins són els objectius i les pautes que cal seguir.
- Comença a repartir un sobre a cada grup, i explica que no poden obrir-lo fins que tots els grups el tinguin.
- Dins del sobre trobaran quatre figures geomètriques amb un nombre al mig i un piló d'etiquetes que fan referència a unes sumes sense el resultat.
- Cada nen ha d'agafar una figura.
- Seguidament poden començar a buscar les etiquetes que corresponen al número que es troba marcat a les figures geomètriques.
- Com s'ha de fer? Com es vulgui, però cal que es tingui en compte

que és una activitat que s'ha de fer entre tots, no val que un faci tota la feina o que un no faci res.

- A veure si es troba una manera de fer, que puguin gaudir tots plegats de l'activitat.
- Després cada grup ens explicarà a la resta com ho ha fet.
- Quan s'acabi, és a dir, quan totes les peces estiguin relacionades a la figura amb el resultat adequat, s'ha d'aixecar la mà i esperar que la resta dels grups acabin.
- Cal recordar que no hi ha guanyadors ni perdedors.

ACTIVITAT NÚM. 3. COM SÓN? QUÈ FAN?

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA buscar entre tots qualitats i accions a unes imatges diverses de persones, animals o objectes. Poden ser paraules o frases curtes que han de concordar amb els noms que reflecteixen les imatges.

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA DE buscar qualitats o accions relacionades amb imatges de persones, animals o objectes. L'activitat es fa en grups de quatre nens. Cada grup té un sobre amb cinc imatges i 25 cartons amb les qualitats i accions referents a aquestes imatges.

Entre tots busquem el nom de les imatges que està escrit en una cartolina blanca i el col·loquem al costat de la seva imatge.

Després s'han de buscar quatre característiques o accions per posar al costat de cada una de les imatges de manera que concordin en gènere i nombre. Pot passar que una qualitat serveixi per a més d'una imatge. Llavors entre tots es decideix a quina imatge s'adiu millor, tenint en compte que sempre n'hi ha d'haver quatre a cada imatge.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT A:

- Iniciar els nens en les habilitats socials.

- Saber escoltar.
- Respectar el torn de paraula.
- Valorar les aportacions dels altres.

Quadre núm. 25

ACTIVITAT NÚM. 3. COM SÓN? QUÈ FAN?

ÀREA : LLENGUA	ACTIVITAT: COM SÓN? QUÈ FAN?
<p>OBJECTIU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens en les habilitats socials de saber escoltar, respectar el torn de paraula i valorar les aportacions dels altres. 	
<p>ASPECTES PREVIS ABANS DE L'ACTIVITAT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicació de l'activitat. - Objectiu de l'activitat. - Mostrar un exemple del material que es trobaran. - Tenir cura del material elaborat per així poder jugar amb els altres grups. 	
<p>DESCRIPCIÓ</p> <p>Cada grup de quatre rep un sobre amb cinc imatges de diferents objectes i 25 cartons amb qualitats o accions referents a les imatges. Entre tots primerament han de buscar el nom de cada una de les imatges que es troben escrites en cartolina blanca. A continuació han de posar al costat de cada imatge quatre característiques o accions que corresponguin a la imatge. Les característiques es troben escrites en cartolines de diferents colors.</p> <p>Aquestes característiques poden ser intercanviables, ja que una mateixa característica pot anar bé a dos objectes. Entre tots han de decidir quina és la més adequada. Han de respectar que cada objecte tingui quatre característiques, ni més ni menys. Els alumnes es poden</p>	

trobar que a alguna imatge li poden anar bé més de quatre característiques i, per tant, han de decidir quina és la sobrant per poder-la aprofitar per a una altra imatge.

El joc acaba quan el grup ha relacionat correctament tots els objectes amb les seves qualitats o accions.

PAUTES

- Entre tot el grup buscaran el nom d'objectes i les qualitats accions.
- Tots han de participar.
- Entre tots han de decidir.
- Valorar les aportacions dels altres.
- Respectar el torn de paraula.

ORGANITZACIÓ: grups de quatre alumnes.

TEMPS: una sessió entre 30 i 60 min.

SEQÜENCIACIÓ

- Explicació de l'activitat a tot el grup classe.
 - Remarcar les normes i actituds que la mestra espera veure dels seus alumnes.
 - Escoltar-se.
 - Respectar-se.
 - Valorar les aportacions dels seus companys.
- Explicació concreta del que trobaran dins del sobre: cinc imatges i 25 cartrons en forma de targetes.
- Dins del sobre gran trobaran un altre sobre petit on hi ha cinc cartolines amb dibuixos que poden ser persones, objectes, animals, fruites, etc., i unes targetes petites en les quals hi ha escrit el nom dels dibuixos que han de relacionar.
- Aquestes cinc targetes són de color blanc.
- Una vegada que cada dibuix ja està relacionat amb el seu nom, han de treure del sobre gran les altres targetes en les quals hi ha escrites les qualitats o accions dels objectes, persones, etc., que han relacionat abans amb el nom.
- Són vint targetes de colors diferents que assenyalen les qualitats o accions referents a les imatges.
- A cada imatge li corresponen quatre qualitats o accions.

- Quan cada imatge té al seu costat el nom, cal buscar entre el piló de targetes de colors les qualitats o accions de les imatges i col·lar-les al seu costat.

Com?

- Cada nen de manera alternativa agafa una cartolina, la llegeix en veu alta, i entre tots han de pensar a quina imatge correspon. És important que entre els quatre comentin i argumentin el perquè la volen posar en una imatge o en una altra.
- Les targetes que ells pensen que tenen relació amb una de les imatges les van posant al seu costat.
- Aquestes qualitats o accions són intercanviables, per tant, han de veure que concordin les frases en gènere i nombre.
- Tot i això pot passar que al final a una imatge li vagin bé més de quatre qualitats o accions i a una altra menys de quatre.
- Llavors caldrà veure com ho poden canviar o quina és més convenient i quina no ho és tant.
- L'activitat s'acaba quan han col·locat totes les targetes.
- Cal tenir en compte que no és important el temps que tardin.

PART FINAL DE LA SESSIÓ

- Comentari oral.
- Cada grup explica com ha anat, com s'ha sentit durant l'activitat, què ha après, per què li ha servit.
- Primerament cada grup va expressant allò que li ha interessat més i després la mestra farà preguntes molt més concretes als diferents nens, com per exemple:

- Heu respectat que tothom llegís una targeta per ordre o algú del vostre grup ha decidit llegir-les totes?
- Qui del teu grup t'ha escoltat més quan tu donaves la teva opinió i què te'n sembla.
- Escoltaves quan els teus companys parlaven?
- Tant si és que sí com no, que et sembla?
- Del teu grup a qui li donaries un premi per haver respectat millor tots els companys?
- Creus que el teu comportament ha estat del tot correcte?
- Creus que el teu comportament pot millorar. En què, com?

MATERIAL

- Cartolines plastificades
- 35 imatges de diferents imatges i/o objectes
- 140 targetes amb característiques

ACTIVITAT NÚM. 4. QUIN PÈTAL POSEM?

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA L'ELABORACIÓ d'una flor de cartolina amb peces de pètals i un cercle al mig.

Els pètals de les flors porten escrites unes frases referents a temes de coneixement del medi (el títol dels quals està escrit en els cercles).

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA de dur a terme una activitat feta en grups de 4 nens (com totes les altres). Cada grup té un sobre gran amb 12 pètals i un cercle.

Els pètals tenen una frase sobre el tema que diu el cercle. D'aquestes frases n'hi ha 8 de certes, 2 de falses i 3 de neutres, és a dir, no són falses però no són importants.

Entre tots els nens han de decidir quines són les 10 frases que utilitzaran per fer la flor.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT a treballar les habilitats socials que afavoreixen les conductes cooperatives com:

- Saber escoltar.
- Respectar el torn de paraula.
- Respectar les opinions dels altres.
- Cooperar per un objectiu comú.
- Mostrar capacitat de diàleg.
- Saber defensar les pròpies opinions.

Quadre núm. 26

ACTIVITAT NÚM. 4. QUIN PÈTAL POSEM?

ÀREA: MEDI NATURAL I SOCIAL	ACTIVITAT: QUIN PÈTAL POSEM?
------------------------------------	-------------------------------------

<p>OBJECTIUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escoltar. - Saber qüestionar preguntes. - Respectar el torn de paraula. - Respectar les opinions dels altres. - Cooperar per un objectiu comú. - Mostrar ca - capacitat de diàleg. - Saber defensar les pròpies opinions.
<p>ACTIVITAT PRÈVIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donar a conèixer els objectius. - Relació d'aquesta activitat amb altres de semblants treballades a classe. - Explicació de l'activitat, pauta i normes del joc.
<p>DESCRIPCIÓ</p> <p>A cada grup se li dóna un sobre gran, amb les peces d'una margarida amb 12 pètals.</p> <p>L'objectiu és construir una margarida de 10 pètals entre tot el grup. Aquests pètals tenen frases que poden servir o no per a la flor. El mig de la flor és una gran circumferència on hi ha escrit el tema del qual es parla.</p> <p>Cada grup té 12 pètals, encara que només n'haurà de fer servir 10.</p> <p>A cada pètal hi ha escrita una frase relacionada amb el tema o no. Entre tots han d'escollir les frases que tenen relació amb el tema que es tracta. Dels 12 pètals: vuit són correctes, dos són falsos i dos són neutres.</p> <p>Quan tinguin la margarida acabada, cada grup haurà de decidir com explicarà a la resta de grups el tema que els ha tocat, quins pètals</p>

<p>han triat i per què han triat aquests i no uns els altres. Hauran de decidir, a més, qui ho explicarà, com ho faran, etc., entre tot el grup.</p>
<p>TEMPS: de 45 min. a 1 hora.</p>
<p>ORGANITZACIÓ: grups de 4 nens.</p>
<p>PAUTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respectar els altres. - Recordar els objectius. - Treballar per a una fita en comú. - No hi ha pressa, es té el temps que es necessiti. - Es poden preguntar coses. - Cal recordar que tots han de dir la seva opinió. - Abans de posar un pètal se n'ha de parlar entre tots per saber si és correcte i per què. - S'han d'organitzar com fer entre tots la tasca. - També es pot parlar del tema i explicar-se més coses de les que surten en els pètals, coses que també se saben i es volen fer saber als altres.
<p>SEQÜENCIACIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grup rep el sobre amb les peces per fer la margarida. - Primer posem el cercle del mig amb el títol del tema que es treballa en un lloc visible per a tots. - Cada nen agafa un pètal, el llegeix en veu alta i tots decideixen si dóna una informació del tema o no. És important que entre tots es parli i es digui l'opinió abans de posar el pètal. Si és sí es col·loca. - Si no és correcte no es col·loca. - En el cas que algú llegeix una frase que no és falsa ni certa, però que es creu que no és prou important, entre tots s'ha de decidir si es posa o no. Cal recordar que la margarida ha de tenir només 10 pètals i en tenim 12. S'ha de decidir quins són els pètals que es deixen fora. Però no val dir aquesta i ja està, s'ha de dir el perquè i decidir-ho entre tots. - L'activitat acaba quan cada grup ha fet la seva flor.

<ul style="list-style-type: none">- Quan totes les margarides estan construïdes, cada grup ha d'explicar la seva flor i ha de fer l'exposició de les seves frases.- Cal recordar que es poden afegir coses que es coneguin.
<p>PART FINAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Quan cada grup explica el seu tema intervenen de forma lliure els nens que volen del grup.- Cal recordar que tots els grups s'han d'escoltar els uns als altres ja que d'aquesta manera aprendran coses que els faran saber els seus companys.- La mestra primer deixarà que cada grup parli i després anirà fent preguntes com: Heu après coses noves del tema? Creieu que entre tots podem fer les coses millors? Heu dit la vostra opinió cada un de vosaltres en tots els pètals? Qui creus que del grup t'ha escoltat més? Has escoltat tots els teus companys? Què creus que s'ha de millorar? Què és el que tu creus que has fet millor? Com has ajudat el teu grup? T'has enfadat en algun moment? T'ha agradat l'activitat?- Al final la mestra fa una síntesi de tot allò que creu més important així com les coses que han anat molt bé i les que s'ha de millorar.- Cada grup recull el material segons les instruccions de la mestra.
<p>MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Cartolines plastificades- Retoladors- Sobres grans

Quadre núm. 27

ACTIVITAT NÚM. 5. OMLIM ELS GLOBUS

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA L'ELABORACIÓ d'un globus aerostàtic format per la cistella, on hi ha un número escrit, i quatre peces que tenen una operació (suma) que

han de resoldre i ajuntar a la cistella que tingui el seu resultat.

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA que cada nen rebi un sobre amb les 5 peces, però barrejades. La peça de la cistella amb el número escrit és la que han d'utilitzar per fer cada un el seu globus. Les altres peces tenen una suma que han de resoldre mentalment i si no els correspon l'han de donar al nen que la necessiti, però sense demanar-la. Han d'esperar que els les donin. L'activitat acaba quan tots els nens dels grup han acabat el seu globus.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT A:

- Iniciar els nens en la cooperació.
- Adonar-se que entre tots fem les coses més fàcilment.
- Aprendre l'habilitat de saber donar i saber rebre.
- Aprofundir en el càlcul mental.
- Compartir material.

Quadre núm.27

ACTIVITAT NÚM. 5. OMLIM GLOBUS

ÀREA: MATEMÀTIQUES	ACTIVITAT: càlcul descomposició de nombres OMPLIM ELS GLOBUS
---------------------------	---

<p>OBJECTIU</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els alumnes en la cooperació. - Adonar-se que entre tots fem les coses més fàcilment. - Aprendre l'habilitat social de saber donar. - Aprofundir en el càlcul mental. - Compartir material.
--

ACTIVITATS PRÈVIES

- Donar a conèixer els objectius.
- Relacionar l'activitat amb altres de treballades anteriorment.
- Explicar l'activitat.
- Assenyalar les pautes del joc.
- Fer el dibuix del globus a la pissarra.
- Remarcar que l'activitat es donarà per finalitzada quan tots els integrants del grup tinguin construït el seu globus.

DESCRIPCIÓ

Cada nen del grup té un sobre amb cinc peces que formen part de la construcció d'un globus. Una peça és la cistella del globus. En cada una de les cistelles hi ha el número escrit. Aquest és el resultat de l'operació que hi ha a cada una de les parts del globus que han de muntar. Les peces estan barrejades dins dels quatre sobres. Cada nen ha d'aconseguir les que donin el resultat que té a la cistella. No pot demanar-les, sinó que ha d'esperar que els altres les hi donin.

El joc finalitza quan tots han construït el seu globus.

PAUTES

- No poden demanar peces, han d'esperar que els les donin.
- Poden donar peces perquè els seus companys puguin construir el seu globus.
- Es juga en silenci.
- No s'acaba fins que tots han construït el seu globus.
- No hi ha guanyadors.

TEMPS: de 30 min. a 45 min.

ORGANITZACIÓ: grups de 4 nens.

SEQÜENCIACIÓ

- Explicació de l'activitat.
- Relacionar-la amb altres activitats semblants treballades.

- Objectius de l'activitat.
- Pautes que s'han de seguir.
- Repartir els sobres grans als grups i esperar la senyal per agafar cadascú un sobre petit.
- Dins de cada sobre petit hi ha les 5 peces per construir el globus.
- La part de la cistella porta un número que és el resultat de les sumes que han de donar cada una de les peces de dalt (del globus).
- Les peces de dalt de la cistella que formen el globus estan barrejades i s'ha d'esbrinar quin nen les necessita.
- Sense demanar-la de cap manera (paraula, gest, etc.) hem d'esperar que ens la donin i així anar fent el nostre globus amb l'ajuda de les peces que ens donen els companys.
- Quan tots els nens del grups hagin acabat aixecaran la mà i esperaran que tots els grups estiguin.
- Després ens explicaran com ha anat.
- No hi ha guanyadors ni perdedors.
- Tots junts ens ho passem bé.

PART FINAL DE L'ACTIVITAT

- Els nens parlen un moment entre ells i intenten respondre aquests tipus de preguntes:
 - Hem sabut esperar que ens donin les peces?
 - Ens hem molestat si ens han donat peces que no necessitàvem?
 - Ens hem preocupat de veure qui necessitava les nostres peces?
 - Hem perdut l'interès quan nosaltres hem acabat el nostre globus?
- Llavors els grups ens expliquen a tots com ha anat i la mestra va preguntant de manera més particular:
 - Has acceptat les normes?
 - Quina t'ha costat més?
 - Qui creus del teu grup que les ha respectat més?
 - Aquí felicitaries?
 - Què li diries a qui no les ha respectat?
 - Creus que hi havia algú més important al teu grup? Per què?
 - De qui és l'èxit quan hem acabat l'activitat?
 - Què has après?
 - Quan t'has posat més content, quan tu has acabat o quan

tots heu acabat?

- Què és per tu cooperar? Pregunta difícil, oi? Penseu abans de respondre.

MATERIAL

- Cartolines plastificades
- Un globus per cada nen: 28 alumnes
- Cada globus esta format per cinc peces de colors

ACTIVITAT NÚM. 6. FEM HISTÒRIES

EN AQUESTA ACTIVITAT ES PROPOSA L'ELABORACIÓ d'unes històries inventades entre tot el grup i l'explicació d'aquestes històries als companys. La motivació de les històries són unes imatges grans que té cada grup.

EN AQUESTA ACTIVITAT ES TRACTA que cada grup rebi una imatge i cada un dels nens expliqui als companys de grup el que li suggereix aquella imatge i s'inventi una petita història. Els altres l'escolten i quan tots han explicat la seva història, en pensen una entre tots.

Aquesta història ha de tenir fragments de cada una de les que han explicat individualment. Entre tots decideixen el que els faci més gràcia del que han inventat els companys i quan tenen la història acabada l'expliquen a tota la classe.

AQUESTA ACTIVITAT VA DIRIGIDA PRINCIPALMENT A:

- Afavorir que els nens s'adonin que entre tots es poden fer millor les coses.
- Respectar el torn de paraula.

- Saber escoltar.
- Valorar les opinions dels altres.

Quadre núm. 28

ACTIVITAT NÚM. 6. FEM HISTÒRIES

ÀREA: LLENGUA	ACTIVITAT: FEM HISTÒRIES
<p>OBJECTIUS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber escoltar els altres i valorar les seves aportacions. - Respectar el torn de paraula. - Adonar-se que entre tots podem fer les coses millor. 	
<p>ACTIVITAT PRÈVIA</p> <p>Comentar entre tots:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Què és una història? - En sabeu alguna? - Qui us explica històries? - Totes les històries són de veritat? - Han passat alguna vegada? - Us agradaria inventar-vos una història? - Què ha de tenir una història? 	
<p>DESCRIPCIÓ</p> <p>A cada grup de quatre la mestra li donarà una imatge amb diversos elements.</p> <p>Cada nen ha de comentar als altres membres del grup què hi veu, com són els elements, com els relaciona, etc.</p> <p>Després cada nen s'ha d'imaginar una petita història amb aquests elements i explicar-la als companys.</p> <p>Una vegada que tots han explicat la seva petita història, entre tots decideixen quina els sembla més divertida o original. Una vegada que entre tots han escollit quina història els agrada més, aporten noves idees per construir entre tots el seu conte.</p> <p>Al final de la classe cada grup explica a la resta de la classe el seu conte.</p>	

PAUTES

- Són necessàries les idees de tots per construir de la història.
- Tots han de cooperar, aportar idees, cal saber escoltar els altres, escollir i decidir les accions del grup, en les diferents tasques que s'han de fer.
- És important que primer cada un es pensi una petita història i l'expliqui als altres.
- Totes les històries poden estar bé però han de triar entre tots quina prefereixen i aportar noves idees per construir el conte del grup.
- Tots tenen dret a parlar i ser escoltats. Per tant, és essencial el respecte d'uns als altres.
- Tots han de participar i col·laborar els uns amb els altres per buscar la solució.
- No hi ha pressa, no cal córrer.
- No s'ha de parlar alhora.

ORGANITZACIÓ: grups de quatre alumnes. Un total de set grups.

TEMPS: de 45 min. a 1 hora.

SEQÜENCIACIÓ

- Explicació de l'activitat a tot el grup classe.
 - Remarcar les normes i actituds que la mestra espera veure dels alumnes.
 - Escoltar els altres.
 - Respectar-se.
 - Valorar les aportacions dels seus companys.
 - Aportar idees noves.
- Explicació concreta de les pautes que s'han de seguir.
- Cada grup rep una imatge grossa.
- Tots els nens se l'han de mirar i han d'explicar ordenadament què hi veuen.
- Després cada nen s'inventa una petita història adient a la làmina.
- Entre tots decideixen quina els sembla més original, divertida.
- A la història que entre tots han triat perquè els agrada més, hi

<p>han d'afegir situacions de les altres històries de la resta de companys de taula. L'objectiu és que entre tots facin una història</p> <p>- Quan cada grup ha acabat la seva història, l'expliquen a la resta de la classe.</p>
<p>PART FINAL</p> <p>- Cada grup explicarà la seva història a la resta de la classe. Una vegada que tots els grups han explicat a la resta la seva història, la mestra donarà a cada grup un full on els alumnes hauran d'omplir un gràfic de colors segons el resultat de satisfacció i participació de cada un respecte a l'activitat.</p>
<p>MATERIAL</p> <p>Fotografies de revistes, de calendaris, d'escenes de contes, dibuixos, etc. (són grosses i amb força elements). La mida és de 28 x 35 aproximadament.</p>

5.1.5 PROPOSTA DIDÀCTICA: ACTITUDS COOPERATIVES

Com hem pogut veure, la proposta d'activitats presentades es troba dins de la programació del curs. Cada una de les activitats es troba dins de la seva unitat didàctica. El que nosaltres hem fet per la nostra recerca és presentar i treballar les sis activitats com una sola unitat didàctica, amb el títol ***Actituds cooperatives***.

El perquè de presentar-ho d'aquesta manera ha estat valorat i consensuat per tot l'equip de mestres de cicle inicial. La finalitat ha estat donar a aquestes activitats un valor educatiu fonamentalment actitudinal.

Quadre núm. 28

UNITAT DIDÀCTICA: ACTITUDS COOPERATIVES

<p>NÚM.1 FEM PUZZLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens en la cooperació mitjançant el joc. - Exercitar la percepció visual. - Saber esperar. - Saber rebre ajuda d'un company. - Respectar la norma del silenci. - Ajudar.
<p>NÚM. 2 DESCOMPOSEM NOMBRES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens en la cooperació. - Fer que s'adonin que treballar junts pot ser divertit. - Compartir material. - Respectar-se. - Ajudar-se. - Saber demanar ajuda
<p>NÚM. 3 COM SÒN? QUÈ FAN?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els nens en les habilitats socials de saber escoltar, respectar el torn de paraula i valorar les aportacions dels altres.
<p>NÚM. 4 QUIN PÈTAL POSEM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escoltar. - Saber qüestionar preguntes. - Respectar el torn de paraula. - Respectar les opinions dels altres. - Cooperar per un objectiu comú. - Mostrar capacitat de diàleg . - Saber defensar les pròpies opinions.

<p style="text-align: center;">NÚM. 5 OMPLIM GLOBUS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar els alumnes en la cooperació. - Adonar-se que entre tots fem les coses més fàcilment. - Aprendre l’habilitat social de saber donar. - Aprofundir en el càlcul mental..
<p style="text-align: center;">NÚM. 6 FEM HISTÒRIES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escoltar els altres i valorar les seves aportacions. - Respectar el torn de paraula. - Adonar-se que entre tots podem fer les coses millor.

5.1.6 ACTIVITATS PRÈVIES AMB RELACIÓ A LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR

En aquest últim punt, en què volem donar a conèixer la relació que mantenen les activitats proposades per a l’observació i la resta de la programació, se’ns fa necessari presentar les activitats prèvies realitzades durant el primer trimestre amb relació a cada una de les activitats que són objecte d’estudi durant el segon trimestre.

Quadre núm. 30

ACTIVITATS PRÈVIES A LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR

<p>ACTIVITAT NÚM. 1: FEM PUZZLES</p>
<p>ACTIVITATS PRÈVIES</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Exercicis manipulatius i de marxa per al coneixement de l’espai i la relació dels objectes dins d’aquest espai. Individual i per parelles. - Juguem a fer puzzles per dominar la tècnica. Individual i per

- parelles.
- Joc de fer parelles amb les mateixes normes que l'activitat presentada.
 - En petits grups de quatre recopilació de fotografies de persones i ordenar-les conjuntament: per edat, estat d'ànim, mida, accions similars, postures correctes i incorrectes.
 - Per grups de quatre alumnes observació d'imatges que reflecteixen diferents estats d'ànims i resolució d'uns mots creuats.

Quadre Núm.31

<p>ACTIVITAT NÚM. 2: JOC DE CàLCUL. DESCOMPOSEM NOMBRES</p>
<p>ACTIVITATS PRÈVIES</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Exercicis de reconeixement de nombre. Fitxes individuals i per parelles. - Identificació del nombre anterior i posterior a un de donat per la mestra. Fitxes amb números i imatges. Individual i per parelles. - Sumes de 2 sumands. - Unió de punts de 30 a 0 per descobrir un dibuix amagat. - Utilització d'una fitxa per parelles on es troben diferents vinyetes amb dibuixos, en els quals cal fer una lectura de la suma horitzontal. En altres vinyetes la lectura ha de ser vertical. - Una fitxa per parella on han de fer el còmput del nombre d'objectes que hi ha en cada dibuix, han d'escriure els sumands on correspongui i han de fer de la suma en horitzontal. - En grups de quatre, dos tenen una llista de sumes de números, amb la solució (exemple $4+6=10$) i han d'anar preguntant a l'altra parella. La parella que ha de resoldre, abans de contestar ha de parlar de quina és la solució correcta. Un nen no pot respondre sense consensuar-ho amb el seu company. - Una vegada que han fet les sumes, s'intercanvien els rols. L'altra parella té un llistat nou de sumes que han de respondre fent càlcul mental. El grup té tants punts com encerts hagin fet les dues parelles. - En grups de quatre, cada nen té un cartró amb 3 números (el cartró

és similar al joc del bingo). La mestra va dient en veu alta per tota la classe sumes de dos sumands. Els alumnes han de fer el càlcul mental de la suma que ha dit la mestra i veure si el resultat es troba dins del seu cartró. Si és així han de fer-li una senyal. Finalitza el joc quan cada un dels quatre té assenyalats els tres números. En el cas que algun d'ells ja els tingui o no pugui marcar el que acabin de dir, ha d'ajudar a trobar-los a un company que encara no els tingui.

- Utilitzant també el sistema del bingo, cada grup de quatre té un cartró (gros) on es poden veure sumes horitzontals de dos números. Els nens han de buscar la suma que doni el número cantat per la mestra.

Quadre núm. 32

ACTIVITAT NÚM. 3: COM SÓN? QUÈ FAN?
ACTIVITATS PRÈVIES
<ul style="list-style-type: none"> - Per grups de quatre es van passant diferents làmines i entre ells s'han d'anar explicant com són els diferents elements. - Per parelles: tenen diferents fitxes. Cal que escriguin a sota de cada imatge l'acció que es tracta. - Cada parella té una fitxa en la qual hi ha oracions sense completar. Aquestes oracions al costat tenen una imatge. Els nens han d'observar i identificar en les imatges les accions que duen a terme diferents personatges. Les accions observades han d'expressar-les oralment i s'han d'escriure on correspongui. - Grups de quatre. Dies abans se'ls va demanar als alumnes de la classe que portessin objectes de casa no gaire grossos, que es poguessin manipular amb les mans fàcilment. Tots els objectes que durant diversos dies van portar s'anaven posant dins d'una capsa grossa. <ul style="list-style-type: none"> - El dia que van fer l'activitat, se'ls va dir que per parelles (Mestre) havien d'anar a buscar un objecte entre tots dos. Un objecte que tots dos estiguessin d'acord d'agafar i portar-lo a la seva taula. Entre tots dos haurien de pensar adjectius

- adients per descriure les qualitats de l'objecte triat.
- Quan ja no trobessin més adjectius, haviem de tornar l'objecte a la caixa i tornar a decidir quin altre objecte triarien.
 - Enumeració, descripció i localització dels personatges i els elements que apareixen en una imatge visualitzada per tota la classe a través d'una diapositiva.
 - Per grups de 4, enumeració de parts i objectes que es poden trobar en una casa i resolució entre tots també d'endevinalles utilitzant paraules d'aquest camp semàntic.

Quadre núm. 33

ACTIVITAT NÚM.4: OMLIM ELS GLOBUS
ACTIVITATS PRÈVIES
<ul style="list-style-type: none"> - Recompte per parelles dels elements de cada dibuix i unió mitjançant fletxes dels dibuixos, encerclament, al nombre que correspongui. - Cada parella té un tauler on han de trobar la solució de com pot arribar la nena a casa seva seguint l'ordre numèric. - Confecció d'un mural en grups de quatre, per treballar la descomposició de nombres (22, 25, 36, 37, etc.). - Lectura en veu alta del nombre que la mestra escrigui a la pissarra, indicació del número anterior i posterior. Els alumnes decideixen conjuntament quin serà l'ordre que s'ha de seguir perquè tots puguin dir en veu alta un número. - Per grups de quatre. - Durant setmanes els nens van portant de casa coses que puguin servir per muntar entre tots un petit mercat, botiguetes, parades d'objectes de regal. Entre tota la classe han de muntar aquestes parades amb les coses que entre tots han portat. Han de decidir què posen, què col·loquen, on les posen, qui ven, qui compra, etc. És a dir, és una representació d'una escena del mercat en què constantment hi ha situacions de suma.

Quadre núm. 34

ACTIVITAT NÚM.5: QUIN PÈTAL POSEM?	
ACTIVITATS PRÈVIES	
-	Descripció d'una història en què es perdona i s'ajuda els amics. Per grups de 4 han de comentar-la entre tots i després cada grup exposarà en veu alta el que cada grup han dit.
-	Descripció d'una escena en què es reflecteix la convivència entre veïns. Per grups, cada alumne explicarà quins veïns coneix, si hi ha nens de la seva edat, si hi ha algú amb qui té més relació, per què, què li agradaria canviar amb relació als seus veïns, com voldria que fossin els seus veïns.
-	Després d'intercanviar informació entre els quatre, s'ha d'arribar a fer una llista d'allò que per a ells seria una bona convivència entre els veïns, i una altra relació d'accions que pertorben la bona convivència amb els veïns.
-	Dibuix d'un paisatge de tardor i hivern en què apareguin els elements propis de cada estació. Grups de 6 alumnes. El dibuix es fa sobre paper d'embalar gran per posar després a la classe i al passadís.
-	Descripció de fotografies de pobles i ciutats. Per grups de quatre cada nen intenta posar una fotografia o postal d'un poble o ciutat (millor si l'alumne el coneix) i explica a la resta de companys del seu grup com és, què li agrada més, què és allò que no li agrada tant, si coneix gent, etc.
-	Classificació de deixalles. Durant tot el trimestre es tenen papereres a la classe per als diferents tipus de deixalles. Cada divendres un grup ha de sortir a fora amb la mestra i tirar-les als contenidors adequats.
-	Reutilitzar materials per fer joguines. Per exemple: fem un rellotge amb una capsa de formatgets buida, pots de llapis amb pots de iogurt folrats amb papers de colors, maraques amb ampolles d'aigua pintades i amb sorra, arròs o cigrons a dins.
-	Entre tota la classe es llegeix una lectura que fa referència a com ha de ser l'actitud adequada en sortides al camp. Després, per grups de quatre han d'assenyalar amb un creu si les frases són vertaderes o falses. Cada frase i per un ordre establert pel grup ha de llegir-la un nen diferent. No es pot assenyalar fins que tots estiguin d'acord amb la resposta.

Quadre núm. 35

ACTIVITAT NÚM.6: FEM HISTÒRIES
ACTIVITATS PRÈVIES
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar imatges de forma individual, per parelles i en petits grups. - Abans d'escoltar el conte, evocació de coneixements previs sobre personatges que intervindran i formulació d'hipòtesis a partir del títol i de la imatge inicial, escolta del relat, identificació del lèxic desconegut i resposta a preguntes referents a l'argument i descripció i ordenació temporal de les imatges del conte. A vegades es fa aquesta última part en petits grups (en el cas que es disposi de forces làmines, o bé entre tota la classe), parlant en veu alta respectant el torn de paraula i els suggeriments dels altres. - Explicació oral del conte per part de la mestra amb ajut de les imatges que l'il·lustren. Per grups de quatre invenció d'altres finals per a la història. - A cada grup se li dóna un conte. Primerament han de llegir entre tots i anar visualitzant les imatges (no es pot passar a la pàgina següent fins que tots estiguin de mirar les imatges). Una vegada finalitzada la lectura, entre tots han de reconèixer els gestos dels personatges que indiquen arrogància, malícia i satisfacció, interpretació d'emocions i sentiments. Al final de l'activitat explicaran a la resta de grups en veu alta què els hi ha agradat més i menys, així com quines són les paraules noves que han conegut. - Explicació de contes oralment per part dels alumnes. S'expliquen individualment, amb un company, amb grups als altres companys, amb ajut de les imatges. - Canvi del final dels contes coneguts. Treball en petit grup de quatre. - Després d'escoltar una història explicada per la mestra, per grups es fa una enumeració, descripció i localització dels personatges i elements que han sortit. - Invenció de contes entre molts nens.

5.2 NOTES DE CAMP I DIARI DE LA INVESTIGADORA

Les observacions de les activitats proposades es duen a terme dins de l'aula habitual dels nens.

5.2.1 GUIÓ DE LES NOTES DE CAMP DE LA INVESTIGADORA

El guió que s'utilitza es crea a partir del coneixement que es té de les activitats que es volen observar, a través dels resums del seminari i de les mostres dels informes, així com de la fitxa de cada activitat elaborada per la investigadora, que ja estan presentades en l'apartat anterior. (Vegeu pàg.260)

És un guió obert que pretén fitxar l'atenció en:

- Les actituds manifestades pels alumnes.
- Les relacions entre ells.
- L'ambient global de la classe.
- L'actitud i la influència de la mestra (si existeix o no), com es desenvolupa l'activitat en els diferents petits grups.
- Com es mostren els alumnes davant l'activitat.
- El nivell d'atenció i de motivació del grup classe.
- La participació dels alumnes, si existeix relació amb els altres grups, quin tipus de relació manifesten.
- Altres aspectes que es puguin considerar d'interès.

5.2.2.RESUM DEL DIARI DE LA INVESTIGADORA DE CADA UNA DE LES ACTIVITATS

Amb la intenció de facilitar al màxim l'observació directa de la investigadora i que aquesta observació sigui com més entenedora i útil millor a l'hora de fer l'anàlisi i la valoració posterior, presentem, primerament, una fitxa de cada una de les activitats que recull els aspectes que hem

considerat importants a tenir en compte. En segon lloc, es recull el document del diari de la investigadora.

El diari de la investigadora pretén reflectir els canvis i les transformacions que els alumnes experimenten al llarg del procés. És a dir, l'objectiu és recollir el procés i les situacions que es donen amb la finalitat de comprendre'ls i interpretar-los. A l'annex núm. 9 es pot veure el diari íntegre de cada una de les activitats. En aquest apartat només recollim un resum de cada una de les sessions, d'aquells aspectes que considerem rellevants per a l'anàlisi de la recerca.

Del desenvolupament de cada activitat presentem una fitxa ressaltant-ne els aspectes més importants. A continuació mostrem un resum del diari de cada sessió. Aquells fragments que estan subratllats mostren com la mestra incideix durant l'activitat en els objectius.

• **PRESENTACIÓ: ACTIVITAT NÚM. 1. FEM PUZZLES**

- **DATA** : 9 de març del 2003
- **HORA EN QUE ES REALITZA**: 9 h. a 10 h.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP EN EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE**: Cap (primera hora matí).
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP EN RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA**. (Vegeu pàgines anterior on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT**: 27 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL**: 7 min.
- **PART PRINCIPAL**: 8 min.
- **PART FINAL**: 12 min.
- **CARACTERÍSTIQUES DE L'AULA, DISTRIBUCIÓ DEL MOBILIARI I DELS ALUMNES**
Durant l'observació de les sis activitats tant la distribució dels alumnes com la del mobiliari serà igual. Set grups de quatre nens per taula.
- **NÚMERO D'ALUMNES**: 27 alumnes.

• **RESUM DIARI: ACTIVITAT NÚM. 1. FEM PUZZLES**

La mestra comença explicant l'activitat i assenyala des d'un principi que es tracta d'una activitat en grup i pregunta als alumnes si els agraden les activitats en grup. Explica què és el que vol veure en el treball de grup:

- "Us heu d'ajudar."
- "No és important el que fa cada un de forma individual, sinó el resultat que assolim entre tots."

Quan la mestra diu que l'activitat d'avui serà la de fer puzzles, els nens expressen alegria, també es pot sentir alguna exclamació de joia.

Durant l'explicació de la mestra els nens escolten i estan molt atents (hi ha un gran silenci).

La mestra diu:

"Quan fem puzzles necessitem ajuda."

I remarca que:

"Avui tots necessitaran l'ajuda dels altres."

Les condicions que la mestra posa són entre altres:

- "No es pot demanar la peça que necessitem, sinó que hem de donar peces."
- "Hem de col·laborar."
- "El nostre objectiu no és que cada nen faci el seu puzzle, sinó que entre tots es facin tots".

La mestra relaciona l'activitat amb altres que els nens ja han fet a classe i explica les normes que han de tenir en compte a l'hora de fer l'activitat.

La mestra durant l'explicació utilitza l'expressió corporal, per donar a conèixer que han d'observar els seus companys per ajudar-los.

Remarca que el grup acaba l'activitat quan tots els nens tenen el seu puzzle acabat.

Insisteix en el fet que en aquesta activitat és molt important saber donar i saber rebre.

També posa l'exemple que si un nen ens dóna una peça que no és del nostre puzzle no podem tornar-la de mala manera, es guarda i cal mirar a qui pertany la peça.

La mestra mentre reparteix el material va recordant que no és una activitat de competició, no hi ha perdedors ni guanyadors, sinó aprendre a donar, a saber rebre, a col·laborar, a fer les coses en grup.

Abans d'obrir els sobres la mestra torna a recordar les normes principals:

"S'ha de fer en silenci, s'ha de donar i no agafar."

Observo que els nens primerament intenten provar si amb les peces que tenen poden muntar alguna part del seu puzzle. Una vegada s'adonen que necessiten peces, miren les peces dels altres. La gran majoria dels nens no esperen rebre peces, sinó que de manera molt natural i espontània les agafa dels seu companys.

"Jo et dono aquesta i tu em dones l'altra."

A mesura que es va desenvolupant l'activitat m'adono que els nens van fitxant més l'atenció a les peces dels seus companys.

Hi ha nens que quan acaben de construir el seu puzzle, ajuden els altres, però d'altres només fan d'observadors d'aquells que no ho tenen muntat, d'altres no deixen de mirar el seu puzzle, retocant les peces perquè quedin col·locades perfectament.

Al finalitzar l'activitat els nens estan contents, tant l'expressió de la cara com alguns dels seus gestos ho manifesten.

Durant tota aquesta part de l'activitat la mestra ha anat passant per tots els grup i ha observat com anaven fent l'activitat. La seva actitud és d'observar com ho fan i d'escoltar.

Quan tots els grups finalitzen l'activitat la mestra proposa tota un sèrie de preguntes perquè parlin entre ells, dintre del seu grup, amb l'objectiu que les valorin i s'adonin de com ha anat.

La mestra fa preguntes com:

- “Ha anat bé?”
- “Perquè ha anat bé?”
- “Ens hem respectat?”
- “Què hem après?”
- “Què és el que més ens ha agradat?”
- “Hem complert les normes?”

Alguns nens es precipiten i ja volen contestar-les en veu alta. La mestra insisteix que abans de contestar cal pensar i parlar-ho amb els companys.

Parlen entre ells, però la majoria de les converses no tenen res que veure amb les preguntes de la mestra. Algú parla amb el company que té al costat, però fent observacions com per exemple:

“ És *maco* el meu puzzle.”

“ M'agrada molt el meu.”

“El teu té molt de color vermell.”

“ Tu m'has donat aquesta peça...”

Els costa pensar en el que ha passat durant l'activitat, reflexionar, això ja ho hem veure en algunes activitats prèvies.

La mestra també s'adona del que està passant i per això crec que ha deixat poc temps i per aquest motiu ràpidament ha dit que en parlarien entre tots en veu alta.

És curiós, però, que quan la mestra pregunta si han anat comentant les preguntes amb el grup, els nens responen en veu alta "sí" quan realment no és veritat.

La mestra indica que cal respectar el torn de paraula, perquè tots puguin parlar i ser escoltats.

Quan la mestra pregunta si han respectat les normes, alguns nens responen "sí" o "no" i d'altres aixequen la mà per poder parlar.

Un nen respon que no han respectat les normes perquè "un nen del grup bufava les peces i desmuntava els puzzles". Altres grups diuen que ha anat molt bé, que han respectat les normes.

Quan parla un dels nens, la majoria no escolten, o almenys ho sembla. Van molt a la seva. Només observo que mantenen l'atenció quan parlen els companys de taula.

Quan la mestra els ha preguntat si han respectat les normes o bé si s'han donat peces, responen que "sí", quan a la gravació ja es podrà observar que realment no ha estat del tot així.

Majoritàriament les respostes dels nens són molt simples i curtes.

"Ha anat molt bé."

"Hem respectat les normes..."

La mestra és la que complementa i amplia el que ells diuen reforçant els aspectes més rellevats.

Quan la mestra pregunta què era el més important de l'activitat, que cada un acabés el seu puzzle o que tot el grup hagués finalitzat, els alumnes responen tot el grup.

La mestra pregunta en quins moments ens podem ajudar també. La mestra insisteix que pensin abans de contestar, però alguns són impulsius i no deixen acabar la pregunta.

Els nens responen:

- “No es pot riure quan a algú li passa alguna cosa.”
- “Vigilar no tirar la pilota a la cara.”
- “Separar els nens que es barallen.”
- “Ajudar-los a fer les paus.”
- “No molestar els que estan tranquils.”

La mestra fa com una mena de preguntes, però el que realment fa és reafirmar els aspectes positius de les preguntes anteriors. Per exemple diu:

“Hem sabut rebre l'ajuda?”

“Ens ha agradat que ens ajudessin?”

Els nens diuen:

- “Sí.”

La mestra afirma:

“Eh que la persona que és ajudada està contenta i la que ajuda també? Ens fa feliços ajudar els altres?”

S'observa un clima de dispersió.

La mestra diu que farà l'última pregunta per tothom:

- “Què podem millorar a l'hora de fer l'activitat?”

I torna a demanar que pensem un moment.

Els nens contesten:

- “No molestar els altres quan fan els puzzles.”
- “No agafar les peces.”
- “No tirar les peces i donar-les bé.”

- “No manar, no parlar tant, no hem complert la norma del silenci.”
- [...]

▪ La mestra per acabar els diu que està molt contenta de com han fet l'activitat, però que la poden millorar. La recollida de material és produeix de manera ordena. Cal assenyalar que els nens es donen les peces sense cap problema.

• **PRESENTACIÓ: ACTIVITAT NÚM. 2. DESCOMPOSEM NOMBRES**

- **DATA:** 4 de març
- **HORA EN QUE ES REALITZA:** 10h. a 11h
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP EN EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE:** llegir en veu alta un poema del llibre de llengua i fer una fitxa amb relació al poema, contingut i personatges.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA.** (Vegeu pàg. ?, on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT:** 39 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL:** 9 min.
- **PART PRINCIPAL:** 7 min.
- **PART FINAL:** 23 min.

• **RESUM DIARI: ACTIVITAT NÚM. 2. DESCOMPOSEM NOMBRES**

La mestra inicia l'activitat procurant crear un bon clima dins de l'aula. Comença amb preguntes molt senzilles per anar introduint i estimulant la motivació. Són preguntes de simple resposta amb un sí o amb un no.

- Us agraden les matemàtiques?
- Voleu que juguem amb les matemàtiques?
- [...]

Mentre la mestra explica l'activitat es pot observar que els nens mantenen l'atenció.

Durant l'explicació de la mestra s'observa que incideix en el fet que:

- “S’ha de treballar en grup.”
- “Entre tots ho farem tot i ens ho passarem molt bé.”
- “Passarem una bona estona.”
- “Entre tots jugarem.”
- “Ens podem ajudar.”
- Ens hem de respectar.”
- “Hem de donar ajuda.”
- “Treballar així és molt divertit.”

Mentre la mestra diu tot això, els nens es mostren atents. La mestra ha relacionat l’activitat d’avui amb altres semblants ja realitzades a classe. Els nens, uns de manera verbal i altres de manera corporal, mouen el cap afirmant que recordaven les activitats prèvies assenyalades per la mestra.

Els nens en veure el piló de sobres ja han començant a fer exclamacions d’alegria, fins i tot alguns han aplaudit el fet.

La mestra ha creat un clima òptim i ha posat en una bona predisposició els alumnes per realitzar l’activitat. Les ganes d’iniciar l’activitat es poden veure amb les expressions de les cares, així com també expressions verbals com:

- “Oh! *Bien!* *Ala!...*”

La mestra davant de tanta expectació demana que l’escoltin molt bé per saber com va l’activitat.

Durant tota l’explicació els nens estan molt atents i mostren interès per al material i l’activitat. La mestra va posant exemples i relaciona l’activitat amb altres ja realitzades a classe

- Durant tota l’explicació la mestra va repetint alguns

aspectes importants de l'activitat, que es poden ajudar, que han de buscar la manera de fer l'activitat, que les targetes s'han de posar al mig, que han de parlar entre ells de com ho volen fer. Assenyala que han de parlar sense cridar. Dana diu:

- "Ja que si no, no ens entendrem."

- La mestra explica que és molt important que parlin entre tots per decidir la millor manera de fer-ho.

- La mestra insisteix una vegada més que s'han d'ajudar, col·laborar i cooperar perquè tothom tingui al final les quatre etiquetes.

"No pot haver-hi un nen que mani i els altres que s'ho mirin." "Tots heu de participar, heu de dir-hi la vostra."

"No hi ha guanyador ni perdedors."

"No és una competició."

"Quan tot el grup estigueu, aixequem la mà per saber que ja esteu. No tenim presa."

Abans de repartir els sobres la mestra demana si algú té alguna pregunta.

Esther: "Altres normes?"

Mestra: "Les de sempre, no ens podem aixecar, no podem mirar com ho fan els altres grups."

Nens: "No ens podem picar."

"No ens poder barallar."

"No podem cridar."

La mestra reparteix els sobres i els nens respecten el fet de no obrir-los fins que es doni la senyal.

En un grup han posat les peces al mig i cada un, sense atropellar-se, respectant-se, van agafant targetes i miren

si correspon o no a la seva figura. Ho fan de manera molt individual.

En un altre grup un nen agafa una targeta, l'ensenya a tot el grup i miren a qui dels quatre pertany. Treballen de manera que s'ajuden, entre tots ho fan tot.

En un altre grup, algun nen passa de tot, només es belluga, riu, mira la resta de classe, tot menys estar dintre de l'activitat. La resta del grup treballen tots plegats. Un nen agafa una targeta i mira si li pertany, si no és així busquen entre tots de qui és.

En un grup hi ha un nen que vol fer-ho tot ell, però els altres no li ho deixen fer, li van dient que s'ha de fer entre tots.

En general la majoria dels nens estan sobretot pendents de trobar les seves quatre targetes i després de veure i de donar la targeta al nen a qui pertany. Ara bé, també observo que la majoria de nens que ja tenen les seves quatre targetes, continuen manifestant interès per a l'activitat, ja que ajuden la resta a trobar les targetes que falten.

En general tots manifesten estar molt implicats en l'activitat.

Una vegada que els grups van finalitzant, els nens s'interessen per als altres grups.

Durant tot el temps que els nens feien l'activitat, la mestra ha anat passant per tots els grups, i s'ha interessat per la feina de grup i també la de cada un dels alumnes de manera individual. No he observat en cap moment que la mestra donés cap resultat, ni que tampoc els solucionés algun petit problema. El seu rol ha estat el de

conduir i que els mateixos nens fossin qui busquessin la solució. El seu rol principal ha estat el d'escoltar-los i assenyalar que parlessin entre ells d'allò creien que era millor de fer.

Costa que es calmin, estan força esverats, tots volen dir com els ha anat. La mestra formula diverses preguntes perquè cada nen respongui el que cregui convenient.

- “Com heu decidit de fer l'activitat?”
- “Heu respectat les normes?”
- “Tothom hi ha estat d'acord?”
- “Algú ha volgut imposar la seva opinió?”
- “Us heu ajudat?”

La mestra va preguntant a tots els grups de forma alternativa. Es pot observar que hi ha molts de nens que volen parlar. Entre les coses que més repeteixen és el fet que s'han ajudat.

S'observa que la majoria mantenen l'atenció i escolten els seus companys, ja sigui amb la mirada o amb el gest.

La mestra repeteix gairebé sempre tot el que diu cada nen, i l'aprova i verifica que el comportament ha estat bo, i ressalta els aspectes positius de cada grup

Quan la mestra pregunta a l'Oriol com ha anat en el seu grup (un dels nens del grup enregistrat en el vídeo) aquest contesta que:

“La Dana ha manat una miqueta.”

En aquest moment s'ha produït força silenci a la espera de la resposta de la Dana, que reconeix que ho ha fet una mica.

Hi ha un nen que diu que ell ha ajudat més que ningú dins del grup perquè ell compte molt ràpid. La mestra el felicita i li diu que ha estat un bon company perquè ha posat la seva qualitat al servei dels altres.

Els nens parlen molt, fa massa estona que estan asseguts i aguantant l'atenció en una activitat.

La mestra s'adona que l'activitat ha d'arribar al final i, per tant, demana que entre tots diguin coses que s'han de millorar.

La mestra fa un recull de tot el que s'ha dit i ressaltar els aspecte de:

- No barallar-nos.
- No manar.
- No aixecar-nos.
- No cridar.
- Respectar les normes.

Una vegada finalitzades aquestes petites conclusions en forma de recapitulació la mestra explica de detalladament com han de recollir el material. Durant la recollida no s'observa cap tipus de problema.

La mestra felicita els alumnes i els diu que anat molt bé i que, per tant, es poden aplaudir.

• **PRESENTACIÓ: ACTIVITAT NÚM 3. COM SÓN? QUÈ FAN?**

- **DATA:** 16 de març
- **HORA EN QUE ES REALITZA:** 9 h. – 10 h.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP EN EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE:**
Cap , primera hora de classe.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA.** (Vegeu pàg. anteriors on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT:** 47 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL:** 9 min.
- **PART PRINCIPAL:** 24 min.
- **PART FINAL:** 14 min.

• **RESUM DIARI: ACTIVITAT NÚM. 3. COM SÓN? QUÈ FAN?**

La mestra presenta l'activitat i explica que serà de llengua. La resposta, per part d'alguns nens, és immediata, ja que exclamen. Per exemple:

- "Oh...oh, ah...ah!"

Com a senyal que no els agrada gaire la idea.

La mestra continua explicant:

- "La llengua necessita paraules, i que, per tant, és una activitat en la qual hauran de parlar."

La idea d'haver de parlar els ha agradat molt. Puc sentir ara un "*bien*", però també un "no".

- La mestra continua matisant que per parlar i entendre's, és a dir, per poder fer l'activitat cal seguir unes normes i s'ha de cooperar.
- Insisteix que per parlar s'ha de fer ordenadament, respectant-se uns als altres i respectant el torn de paraula.

La mestra pregunta a tot el grup classe què han de fer els altres quan un parla, els nens responen que "callar", però la mestra afegeix que s'ha de "callar i escoltar".

▪ Torna a insistir que el que tothom vol és que se l'escolti quan parla.

Per primera vegada escolto de la mestra la paraula *actitud*. Els diu que han de tenir unes "actituds d'escolta, de respecte als altres i de valorar allò que diuen".

Continua dient que "no n'hi ha prou escoltant, que cal pensar i dir també si s'està d'acord o no amb el que diuen".

Tinc la sensació que molt pocs segueixen l'explicació de la mestra.

La mestra diu que en l'activitat d'avui s'ha de parlar per poder fer-la.

La mestra continua explicant que les activitats en grups són per fer tots junts. Estan força inquietes i moguts.

El que fa la mestra és intentar cridar l'atenció a un alumne dient:

- “eh que en les activitats en grups hem de cooperar, eh que si, Josuè maco, eh que si”.
- La mestra insisteix en el respecte del torn de

paraula.

La mestra continua l'explicació però, com que veu que una bona part de la classe no li presta atenció, baixa força el to de veu i continua parlant molt fluix.

La mestra treu el sobre petit amb molta delicadesa i crida molt l'atenció dels nens. Fins i tot, un nen aplaudeix quan la mestra treu les targetes del sobre.

Els explica que són paraules i frases que diuen coses de les imatges.

“Aquestes paraules ens diuen coses, com per exemple perquè serveixen, què són, què fan ...”

És curiós, des que la mestra ha començat a explicar l'activitat i ha mostrat el material, l'atenció ha augmentat molt respecte a la part anterior en la qual la mestra explicava les normes i actituds que havien de mostrar.

- Insisteix de nou:

- “Això es fa entre tots.”

- “Haureu de decidir on posar-la.”

La mestra finalitza preguntant si han entès com es juga. Els responen que “sí”.

Llavors pregunta si algú vol preguntar alguna cosa i els nens responen que “no”.

La mestra abans de repartir els sobres als grups aprofita per tornar a recordar ràpidament les actituds de respecte perquè tothom pugui participar.

Tots segueixen les instruccions de l'activitat que ha explicat la mestra.

El fet d'haver de parlar costa a una gran majoria. El que fan alguns dels nens és que un agafa una targeta (qualitat o acció) i diu “mira aquesta va aquí” i els altres aproven l'acció, mirant-la o llegint la targeta de forma individual.

En aquelles accions o qualitats que són més difícils de saber on situar, és quan busquen el consens, l'ajuda i l'opinió dels altres, mentre que quan les targetes assenyalen accions o qualitats que els resulta fàcil de col·locar, no busquen el suport dels altres, ni la seva aprovació en la majoria dels casos.

Tots els grups han posat les imatges més o menys al mig de les taules, menys en el grup “d'observació” (Dana, Oriol, Víctor i Laura). Aquest és l'únic grup que no segueix l'activitat com l'ha explicat la mestra. Aquest grup s'ha repartit les figures (la Dana se n'ha quedat dues). S'ajuden, però detecto que el seu objectiu és buscar quatre qualitats o accions de la seva figura.

En general en tots els grups observo una major complicitat amb el company que tenen al costat.

En aquesta activitat respecte a les dues anteriors, es pot observar una major interacció entre els nens, més diàlegs i comunicació. En algunes ocasions busquen el consens. Un fet

que em sorprèn, és que no observo que cap grup presenti conflictes entre ells. Fàcilment accepten posar la targeta al lloc que un d'ells diu.

Hi ha grups que una vegada ja tenen posades totes les targetes, és quan veig que, dialoguen i justifiquen a la seva manera entre ells el perquè d'aquella targeta en aquell lloc. En algun cas, és quan s'adonen que la tenen malament i la canvien, buscant, però, el consens de tots quatre.

El grup d'observació és el grup al qual ha costat més acceptar les opinions dels altres. Van molt a la seva, de manera individual. Ara que gairebé ja tenen l'activitat finalitzada observo com els costa acceptar que alguna targeta s'hauria de canviar, sobretot a la Dana, que no permet fins i tot que li toquin "les seves peces".

La mestra, per tant, diu que tant si han acabat com si no s'asseguin que explicaran com ha anat l'activitat.

La mestra fa algunes preguntes. Demana que primer les pensin i després ja podran respondre. Fa algunes preguntes com per exemple:

- "Com ho hem fet?"

- "Hem seguit la norma de saber escoltar?"

Com en les altres dues activitats anteriors quan ha arribat aquesta part, abans que la mestra acabés de formular la primera pregunta i malgrat que ja els havia dit que primer havien de pensar i després contestar, molts han aixecat mans per respondre ràpidament. La mestra ha continuat fent preguntes perquè els nens reflexionessin respecte a allò que havien fet.

- "Heu agafat una targeta cada vegada i mentre que un la llegia els altres escoltaven i decidíeu entre tots on posar-la?"

- "Quina actitud heu tingut?"

La mestra insisteix que les pensin, però els nens continuen amb el dit alçat.

La mestra pregunta a Dana que té el dit aixecat. La Dana diu que l'Oriol no l'escoltava. L'Oriol respon:

- "No és veritat."

En aquest moment a l'ambient detecto una mica de tensió o d'expectativa. Els nens que parlaven han parat de cop per escoltar què passava. La Dana no deixa que acabi la mestra i diu:

- "Jo no recordava com s'havia de fer."

- Al grup de la Dana s'ha produït un clima massa tens, es miren uns amb els altres. Observo com en Víctor mira a la Dana desaprovant la seva intervenció, mentre que Laura mira a en Víctor esperant si diu alguna cosa. La Dana intenta justificar perquè ha dit això, l'Oriol li diu que no entén perquè ho ha dit.

En Víctor i la Laura, els dos companys de taula de Dana i de l'Oriol, comencen a escoltar a la resta de la classe, mentre que la Dana i l'Oriol continuen mirant-se i desaprovant l'acció de l'altre company.

La Laura aixeca la mà per dir una cosa, i en aquest moment una nena d'un altre grup (la Mireia) diu que està contenta perquè que ha sabut compartir, la mestra li diu que molt bé. La mestra dóna la paraula a l'Oriol que té la mà aixecada. L'Oriol diu:

- "En el meu grup uns tenien moltes peces i d'altres poques".

La mestra respon:

- "Com és això?" "Són de tots oi?"

La mestra continua parlant tot dient:

“Una de les primeres coses que us havia de fer pensar l’activitat era que vosaltres sou quatre a cada grup, mentre que hi havia cinc imatges. Això no volia dir que un de vosaltres hagués d’agafar-ne dues, sinó que entre tots havíeu de fer les cinc imatges.”

La mestra continua preguntant a tot el grup classe:

- “Què hem après?”

Els nens responen:

“A respectar-nos, a compartir, a fer-ho per ordre, a llegir...”

La mestra torna a fer una altra pregunta:

- “Quin nen del vostre grup us a escoltat més i, per tant, el podrem felicitar?”

La mestra va dient que s’asseguin i continua amb una altra pregunta:

- “Hi ha alguna cosa que podem millorar?”

Els nens contesten:

-“No cridar, no aixecar-nos, saber compartir les peces, saber escoltar-nos millor...”

La mestra no deixa gaire temps perquè també veu que l’ambient és massa dispers i pregunta per finalitzar l’activitat:

- “Us agradaria tornar a fer aquesta activitat?”

- “Sí”

La mestra explica com recollir l’activitat i recullen sense cap problema. Em fitxo més en el grup de la Dana, l’Oriol, etc., i observo que encara existeix alguna actitud no gaire respectuosa dels uns amb els altres. Continuen enfadats. La Dana continua dient:

"Aquest són meus i els poso jo dins del sobre."

- **PRESENTACIÓ: ACTIVITAT NÚM. 4. QUIN PÈTAL POSEM?**

- **DATA:** 18 de març
- **HORA EN QUÉ ES REALITZA:** 10 h. - 11 h.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP DURANT EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE.** Presentació de rodolins per part dels alumnes al grup classe
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA.** (Vegeu pàg. anteriors on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT:** 45 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL:** 8 min.
- **PART PRINCIPAL:** 10 min.
- **PART FINAL:** 17 min..

- **RESUM DIARI : ACTIVITAT NÚM. 4. QUIN PÈTAL POSEM?**

La mestra inicia l'activitat tot dient:

- "Avui farem una activitat de fer flors, al final de març comença la primavera i els camps queden plens de flors."

Els nens expressen amb gestos i amb exclamacions que la idea els hi agrada.

La mestra ha de repetir en diverses ocasions que l'escoltin, ja que els nens manifesten el seu entusiasme, picant de mans a la taula, parlant, aixecant-se, comentant coses entre ells, etc.

Els diu que són unes margarides molt especials perquè en els seus pètals hi ha escrites unes frases que fan referència a temes que s'han explicat a l'assignatura sobre coneixement del medi.

Assenyala que és una activitat en la qual hauran de dialogar molt entre ells. Cal tenir present que per parlar cal escoltar els companys, respectar el torn de paraula i s'ha de cooperar entre tots per poder posar els pètals a les margarides.

La mestra mirant a tota la classe pregunta:

- "Serem capaços de fer entre tots un jardí ben ple de margarides?"

Els nens responen

- "sí!"

La mestra afegeix:

- "jo penso que sí".

Continua amb l'explicació dient que:

- "és una activitat en la qual s'han de llegir les frases i els companys han d'escoltar".

Compara la nova activitat amb altres que s'han fet a classe, com per exemple la de "Buscar qualitats".

- Insisteix que entre tots han de decidir si el posen o no. Si va bé el posen i si no el deixen a part.

Durant tot aquest temps els nens estan molt atents a les explicacions de la mestra i al material de l'activitat.

- La mestra continua dient que és una activitat de grup, on un nen sol no pot decidir.

La mestra diu:

"Quan estigueu tots..."

Els nens no deixen acabar a la mestra i responen:

- "Parlarem tots de com ha anat i del que hem après."

A més, la mestra aquesta vegada els fa saber que poden parlar de coses que coneguin respecte al tema, que s'expliquin entre ells el que saben, i que al final de l'activitat ho podran explicar a la resta dels companys de classe.

La mestra pregunta si han entès l'activitat. Els nens responen que sí.

A continuació explica les pautes o normes de l'activitat:

- Respectar els companys.

- Respectar el torn de paraula.
- Han d'intervenir tots.
- Per cada pètal que es posa tots han de dir la seva opinió.
- Es pot preguntar als companys.

La mestra posa un exemple dient que si un nen no sap o no entén una cosa li pot preguntar a un company i l'altre li explicarà.

La mestra insisteix molt, que cada frase abans de ser posada s'ha de comentar amb els companys.

Remarca que no hi ha pressa, no guanya el primer que acaba la flor, sinó aquell grup en el qual hi ha més diàleg i el qual els companys escolten els altres.

A continuació la mestra reparteix els sobres. Com en altres activitats la mestra aprofita aquest moment per tornar a recordar els aspectes més importants de l'activitat.

Els nens mostren una bona predisposició a l'hora de fer l'activitat.

en alguna altra activitat, el grup d'observació és el que menys segueix les normes de l'activitat. Han posat els pètals en un piló, però ràpidament han agafat pètals cada un d'ells.

Llegeixen en veu alta, però estan pendents del pètal que tenen a les mans. Algun pètal fins i tot es col·loca per decisió d'un sol nen.

En canvi, en la resta de grups puc veure que han posat en un piló els pètals i un per un es llegeix i es decideix entre tots si posar-lo o no.

Com en alguna altra activitat veig que a l'hora de posar els pètals més fàcils d'identificar actuen de manera més

individual, mentre que quan queden els pètals que són més difícils és quan es pot observar una activitat cooperativa. Argumenten, parlen, etc., busquen el consens entre tots.

En general observo que al principi de l'activitat el diàleg i l'argumentació és poca. Llegeixen el pètal si ho veuen molt clar posen el pètal i si no és així el deixen al costat per després.

Aleshores una vegada que han posat aquells pètals que els han resultat més fàcils, agafen els altres que han deixat. És aquí quan veig que l'activitat és més rica en intercanvi d'opinions, es respecten (més o menys), tots diuen la seva, s'escolten i busquen el consens, després d'una argumentació per part de tots.

La mestra durant l'activitat ha anat passant pels grups i els ha escoltat. Mai els ha donat la resposta.

La mestra torna a baixar molt el seu to de veu perquè els nens tornin a tenir una actitud més respectuosa amb el material, i perquè a la vegada l'escoltin i s'asseguin al seu lloc. Diu amb una veu molt baixa i molt a poc a poc que començarà a parlar el grup que tingui la margarida més ben feta.

Els nens han reaccionat ràpidament. Han deixat els pètals sobre la taula i han anat callant, fins arribar a un silenci adequat per poder continuar la part final de l'activitat. Ara tots els grups tenen la margarida ben feta sobre la taula i estan atents al que dirà la mestra.

La mestra els premia tot dient que "ara sí que està més bé, molt bé, ara sí que sou un grup ben *maco*".

Amb la seva mirada i gest corporal mostra interès per observar totes les margarides de totes les taules, fet del qual els nens s'adonen i respecten callant.

La mestra diu que ara farà preguntes. Primer s'hauran de pensar per poder contestar-les després. Preguntes com:

- "Com ens hem organitzat?"
- "Què hem après del tema?"
- "Heu escoltat els companys?"
- "Què creieu que podem millorar?"
- "Us ho heu passat bé?"

Observo per primera vegada que els nens no han aixecat la mà ràpidament per contestar com en altres activitats anteriors. En les activitats anteriors abans que la mestra acabés de dir la primera pregunta, es podia veure un piló de mans aixecades.

Entre la tercera i quarta pregunta la única que ha aixecat la mà és la Dana.

Comença per un grup que està a un extrem de l'aula i expliquen que els ha tocat l'hivern. Tots els nens del grup parlen amb ordre. Van responen preguntes que els va formulant la mestra (recordant les preguntes inicials).

Els altres grups estan poc atents, juguen amb els pètals, es fan aire amb els pètals, etc.

Alguns nens (quatre o cinc) tenen el dit en alça, tenen ganes per parlar, d'explicar com els ha anat, com s'han sentit, que els ha agradat més, etc., però no manifesten cap interès per conèixer com els ha anat als altres grups. La mestra dóna el torn de paraula al grup de la Dana, que diu que ella ha manat però que no se n'adonava. La mestra li pregunta.

- "Com ho saps ara que manaves? T'ho ha fet veure algú?"

La Dana respon:

- "Jo mateixa."

La mestra continua preguntant a aquest grup si ells s'havien adonat que ella manava. Els nens responen que no.

La mestra els pregunta si els ha molestat que ella manés, els nens responen que no.

Un grup diu que no sabia que les persones sordes utilitzaven el llenguatge dels signes. La mestra demana:

- "Qui sap com és aquest llenguatge?"

Alguns responen "amb les mans", un altre respon que "coneix el paper on hi ha dibuixat els moviments de les mans".

També em sorprèn que algun nen el qual manifestava una actitud de no escolta i, per tant, de no seguir les intervencions dels seus companys, en un moment donat aixeca el dit i tot seguit parla amb relació a allò que s'està dient. Això em fa pensar que a vegades sembla que no escoltin, però no és així. La mestra dóna la paraula a l'Oriol, que fa estona que té la mà aixecada. Em torno a sorprendre, la seva resposta fa referència a la pregunta que ja fa estona que la mestra ha preguntat al seu grup "si havien après coses noves respecte el tema".

Ara ell diu:

- "Jo conec éssers vius (tema del seu grup) que són animals, com el conill."

L'atenció de tot el grup classe està disminuint. Parlen entre ells. Està passant el mateix que en altres activitat, comencen a estar cansats i, per tant, disminueix l'atenció.

Els últims grups no s'escolten amb la mateixa atenció que els primers.

La mestra busca l'atenció de la classe tot dient que el que dirà aquest últim grup interessa molt i molt a tots.

Sembla que aquesta frase els ha cridat l'atenció i el soroll dins de l'aula ha disminuït.

- "El tema del grup és respectem les persones", diu la mestra.

El soroll torna a ser molt alt una altra vegada, la mestra diu:

- "Prou, ja està bé, va, escolteu."

Una vegada que tots els grups han fet la seva exposició i han respost com ho han fet, què han après i què els ha semblat, la mestra diu:

- "Ara seré jo la que dirà com he vist l'activitat."

- "Es podria haver fet millor, ja que he observat que alguns nens estaven només pendents del pètal que agafaven, no escoltaven prou els altres, no dialogaven i no donaven la seva opinió."

Tots els grups recullen el material. Una vegada que tot està recollit la mestra dóna permís per anar al pati.

• **PRESENTACIÓ: ACTIVITAT NÚM. 5. OMLIM GLOBUS**

- **DATA** : 23 de març
- **HORA EN QUE ES REALITZA**: 9 h. – 10 h.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP DURANT EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE**. Cap, primera hora de classe.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA**. (Vegeu pàg. anteriors on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT**: 41 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL**: 7 min.
- **PART PRINCIPAL**: 12 min.
- **PART FINAL**: 22 min.

• **RESUM DIARI: ACTIVITAT NÚM. 5. OMLIM GLOBUS**

La mestra inicia l'activitat dient que s'assembla a altres activitats que ja han fet a classe. Una part de l'activitat s'assembla a l'activitat de fer puzzles, en la qual tenien peces barrejades i aleshores havien de mirar a qui faltaven les peces per donar-les-hi i poder fer el joc. Continua dient que d'aquest tipus ja han fet força activitats i que això de donar peces ja ho saben fer i ho fan molt bé.

L'altra semblança que té amb activitats ja realitzades és que han de comptar per fer-la. Els diu:

- "Eh que ja vam fer una activitat que havíem de comptar? Us en recordeu que es deia descomponem nombres?"

A l'activitat d'avui (continua la mestra) haureu de fer sumes de dos i de tres sumands. Heu de treballar en silenci i donar peces a qui les necessiti. Els fa saber que l'activitat es diu Omplim globus.

Els alumnes estan molt atents a les explicacions de la mestra.

La mestra els explica que tots junts s'ho passaran molt bé, que les coses que es fan plegats són més divertides i són més fàcils.

- La mestra explica que amb aquesta activitat aprendran a saber donar, a saber esperar, a saber cooperar entre tots i així tots podran omplir el seu globus. La mestra pregunta "oi que sabrem fer-ho?" i es poden sentir alguns "sí" d'alguns nens. La mestra diu molt convençuda que ella creu que sí que ho sabran fer bé.

Durant l'explicació de l'activitat de la mestra, tothom escolta o almenys no parla.

- Recorda que una de les normes del joc és donar les peces. S'ha de saber esperar i no demanar-les. Assenyala que s'ha de jugar en silenci i que s'acaba l'activitat quan tots tenen el seu globus muntat.

La mestra, com en les altres activitats, diu que no hi ha guanyadors ni perdedors, el guanyador és qui respecte les normes.

Un aspecte que avui m'ha cridat l'atenció és que mentre la mestra anava dient tot això, hi havia força nens que ho anaven dient en veu alta al mateix temps que ella.

La mestra es disposa a repartir els sobres. En aquesta cinquena activitat que registrem és la primera vegada que mentre reparteix el material no va recordant els aspectes més rellevats de l'activitat. No observo cap actitud de voler ser el primer o de treure's el sobre de les mans. Manifesten una actitud de respecte. Cada grup estableix un ordre de manera espontània. És una actitud interna de cada grup que no provoca cap conflicte.

Un altre aspecte que cal destacar és la cura del material que tenen i que vaig observant en totes les activitats. El respecten, l'agafen, el posen i el treuen amb molta cura. Cada nen mira detalladament cada una de les peces que li ha tocat. Puc sentir expressions com:

- "Aleta! Oh! Mira! Que *guai!*"

En aquesta activitat sí que observo que es donen peces i que no les demanen o agafen com han fet en altres activitats.

No he vist cap nen que quan acabés el seu globus aixequés la mà com a senyal que havia finalitzat l'activitat, aspecte que en altres activitats anteriors es podia veure en alguns nens.

També observo que hi ha algú que li falta només una peça i no en té cap per donar i espera que li donin, no la demana. Això és important de tenir en compte, ja que en altres activitats recordo que la impaciència d'acabar la seva part de l'activitat feia que demanessin o agafessin les peces sense esperar.

La mestra durant l'activitat va passant per tots els grups. S'ha apropat més en aquells nens que presentaven algun problema, és a dir, aquells nens a qui costa més realitzar el càlcul mental.

Cal dir també que la mestra durant l'activitat tampoc ha fet cap senyal de demanar silenci o de demanar que es compleixin les normes.

Una vegada que tots els grups ja estan i, per tant, l'activitat està finalitzada, la mestra els diu que abans de parlar entre tots, cal que parlin entre els companys de grup respecte a les preguntes que ella farà.

La mestra utilitza la frase de:

- "A veure qui està més *maco*."

Utilitza aquesta pregunta perquè els nens millorin la seva atenció.

Cal dir que estan en una edat que volen ser estimats per la mestra i els preocupa (a la majoria) que la mestra vegi que no es porten bé. Quan diu aquesta frase o d'altres de semblants he observat durant totes les activitats que es produeix una reacció per part dels nens d'escolta i d'agafar una postura correcta sobre la cadira.

La mestra fa preguntes:

- "Hem sabut esperar que ens donin peces?"

- "Hem protestat si un nen ens ha donat una peça que no era nostra?"

- "Ens hem preocupat per veure qui necessitava les peces que a mi no m'anaven bé?"

- "Hem tingut interès durant tota l'activitat o bé només mentre feia el meu globus""

Demana que s'ho pensin i que parlin amb els nens del grup.

En altres activitats sempre hi havia algú que aixecava la mà mentre la mestra encara estava fent les preguntes,

malgrat que cada vegada la mestra ha insistit en com s'havia de fer. El que si és cert és que cada vegada són menys els que ho fan.

En les primeres activitats gairebé eren tots els que l'aixecaven.

La mestra pregunta:

- "Ha estat una activitat de grup o ha estat una activitat individual?"

Força nens responen en veu alta:

- "En grup."

La mestra continua preguntant a l'Oriol que si en el grup hi ha hagut algú més important que un altre. L'Oriol respon:

- "Ningú."

- "Tots iguals", respon també la Dana.

La mestra torna a preguntar:

- " I perquè tots han estat igual d'importants?"

Els alumnes no responen i la mestra diu:

- "És una pregunta difícil, però a veure si algú la respon."

L'Ester diu:

- "Perquè tots s'han d'ajudar."

Un altre nen contesta:

- "Perquè s'han de compartir les peces."

La mestra li diu:

- "Molt bé."

Es dirigeix a l'Oriol i li pregunta:

- "Quina norma t'ha costat més de complir?"

L'Oriol respon que cap. En Víctor també participa dient que cap, que li han estat fàcil.

La Dana diu que li ha costat sumar.

En Gerard respon que li ha costat estar callat.

La mestra fa una altra pregunta perquè respongui qui vulgui:

- "Dins del grup hi ha algú que ha complert totes les normes molt bé i que el poguéssim felicitar?"

Força nens aixequen la mà. La Laia diu:

- "L'Ester."

En Víctor diu:

- "La Laura."

La Dana diu que també:

- "La Laura."

La mestra continua preguntant:

- "Què diríeu a un nen o nena que no respecta les normes en una activitat?"

Respostes:

- D: "Que no s'enfadi."

- L: "Que no va així."

- E: "Que sàpiga esperar."

La mestra es dirigeix a la Dana i li pregunta quan s'ha posat contenta, si ha estat quan ella ha acabat o quan tot el seu grup estava. Dana respon:

- "Quan tots hem acabat."

Altres també responen de la mateixa manera, menys en Gerard que respon que s'ha posat content quan ell ha acabat.

Observo que segons qui parla la resta de la classe està més o menys atent. Amb això m'hi he anat fixat durant tots aquests dies. Sobretot quan parla L'Oriol, es pot observar com augmenta l'atenció, el soroll de la classe disminueix.

La mestra pregunta què significa cooperar, ella diu:

- "És una pregunta difícil, però a veure si entre tots ens ajudem i diem què és cooperar?"

En aquest moment el silenci és gairebé absolut dins de l'aula. Crec que els nens no s'esperaven aquesta pregunta.

Una nena respon: - "Ajudar."

Un altre alumne diu: - "És escoltar."

Un altre: - "És ajudar."

Un altre contesta: "És col·laborar."

Un altre: "És saber esperar."

La mestra els pregunta:

- "Què us sembla, ja en sabem de cooperar o encara hem de continuar aprenent?"

Alguns nens responen:

- "S'ha d'aprendre més."

La mestra aprofita per fer la reflexió final de l'activitat tot dient que es pot aprendre més, que s'ha d'aprendre al llarg de tota la vida, que poden aprendre fent aquests jocs que fan a la classe, a l'hora del pati, a l'hora de les altres classes, a casa, etc.

La mestra explica com han de recollir el material i posar-lo dins dels sobres. La mestra demana un fort aplaudiment perquè s'ho han passat molt bé i perquè ho han fet molt bé. Els nens piquen de mans dient que sí.

- **PRESENTACIÓ : ACTIVITAT NÚM. 6. FEM HISTÒRIES**

- **DATA:** 25 de març de 2003
- **HORA EN QUE ES REALITZA:** 10 h. – 11 h.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP DURANT EL MATEIX DIA DE L'OBSERVACIÓ CLASSE.** Activitat de plàstica per grups, de pintar i retallar tot allò que veuen que té relació amb la primavera per fer un mural tot junts per a la classe.
- **ACTIVITATS ANTERIORS DEL GRUP AMB RELACIÓ A L'ACTIVITAT QUE ES PRESENTA.** (Vegeu pàg. anteriors on es troben totes les activitats prèvies.)
- **DURACIÓ DE L'ACTIVITAT:** 67 min.
- **DURACIÓ PART INICIAL:** 16 min.
- **PART PRINCIPAL:** 31 min.
- **PART FINAL :**20 min.

- **RESUM DIARI: ACTIVITAT NÚM. 6. FEM HISTÒRIES**

Aquesta última sessió comença també amb la intervenció de la mestra. Ja hem vist en les altres sessions que la mestra inicia l'activitat amb frases que pretenen motivar els alumnes. Com hem pogut observar en les altres activitats,

la mestra motiva els alumnes amb preguntes engrescadores que introdueixen l'activitat amb els coneixements previs.

La mestra diu:

- "Oi que us agraden molt les històries i els contes?"

Els nens responen (tot el grup classe):

- "Sí."

La mestra continua dient:

"En l'activitat d'avui explicarem històries, farem i explicarem històries."

- "Qui us explica a vegades les històries?"

Els nens estan molt atents a les preguntes i intervencions de la mestra, . moment en el qual, com ja hem pogut veure en altres activitats aquest primers minuts mentre la mestra introdueix l'activitat, el nens escolten i responen les preguntes molt entusiasmats.

Els nens responen :

- "Les mares, els avis, els germans, els oncles..."

La mestra diu:

- "Parlem d'un en un, cal aixecar la mà per parlar."

Es pot observar i escoltar que els nens majoritàriament han tingut experiències prèvies fora de l'escola amb els contes i les històries.

Els nens, com hem anant observant durant tots aquest dies, contesten les preguntes de manera immediata. No existeix el temps per pensar. Suposo que és una característica de l'edat, són molt impulsius, i el fet de contestar alguna cosa és més important que si aquesta contesta s'ajusta a la pregunta.

Per tant, a la pregunta de la mestra responen immediatament (una gran majoria) dient:

- “Sí! Sí!”

La mestra assenyala la Miriam que té la mà aixecada. Ella respon que coneix històries, com la de les mosques de Sant Narcís.

La mestra torna a dir que ella ha preguntat si totes les històries eren veritat.

La mestra insisteix en la pregunta una altra vegada, però em tornen a sorprendre, continuen aixequen la mà per explicar la història que coneixen.

Em crida l’atenció com fins i tot en aquells que penso que estan atents i que, per tant, escolten, la motivació personal pot més a l’hora de respondre.

La mestra també s’adona d’aquesta situació i torna a fer la pregunta, però aquesta vegada afegeix que la resposta a la seva pregunta només es pot contestar amb un “sí” o amb un “no”.

I repeteix tot dient:

- “Totes les històries són sempre veritat?”

Crec que ara els nens han captat la pregunta, ja que responen (grup classe):

- “No.”

Això em fa pensar que cal que les preguntes s’acotin amb un exemple.

L’ambient de la classe és força dispers en aquests moments. Els nens no paren de moure’s i de jugar fins i tot amb les pròpies mans, altres (pocs) es mantenen asseguts i seguint les explicacions i intervencions dels seus companys.

Està passant el que ja hem pogut observar en altres activitats, quan la mestra ensenya o fa tan sols el gest de presentar el material, els nens prenen ràpidament una actitud d’escolta i d’atenció màxima i sempre acaben amb exclamacions de sorpresa i d’entusiasme pel material.

- “Uh.”
- “Ah.”
- “Que *maco*.”

El clima de classe en aquest moment és de màxima exaltació, tots parlen amb tots, i comenten el material que la mestra els ha ensenyat.

La mestra recull els aspectes més importants i va explicant:

- “Tota història, per tant, té una introducció, un nus i un desenllaç, que és el final de la història.”

Podem observar com la mestra, durant tota aquesta part, va donant pautes de com fer l'activitat.

La mestra continua posant exemples significatius per a ells de les diferents parts que ha de tenir una història.

Ensenya les làmines tot dient que cada una té uns dibuixos diferents amb uns personatges que es troben en diferents llocs i fan coses diferents.

Com en altres activitats, en el moment que la mestra treu el material per explicar l'activitat, tots callen, miren i escolten amb atenció. A l'instant es poden sentir exclamacions que són senyals que els motiva el material.

La mestra continua explicant que cada grup tindrà la seva imatge i que cada nen del grup es pensarà una història d'aquell personatge. La mestra dóna pautes de com fer-ho:

- Com es diu?
- Què li agrada?
- On viu?
- Què li passa?
- Com acaba?

Els fa saber que una vegada que tinguin pensada la seva història l'han d'explicar als seus companys de grup.

Observo tres grups que estan molt atents a les explicacions de la mestra, mentre que els altres estan molt dispersos parlant entre ells.

- La mestra tot seguit diu que és molt important que els companys sàpiguen escoltar.

- La mestra torna a insistir que és molt important que s'escoltin.

- Insisteix que han de decidir entre_tots quines parts agafaran i com muntaran la història de tot el grup.

Els diu que una vegada que cada grup s'hagi inventat la seva història, l'explicaran entre tots quatre.

Els nens en escoltar aquesta última part han esclatat mostrant el seu entusiasme i aprovació.

La mestra va fent preguntes als nens per anar recordant els aspectes més importants per dur a terme l'activitat. Mentre que els nens van contestant, la mestra aprofita per donar-li més sentit i importància, i posa exemples amb actituds que haurien d'expressar, com per exemple respectar el torn de paraula, no cridar, escoltar, que quan un parla l'altre no juga, etc. La mestra assenyala un aspecte molt important i que cap nen ha dit:

- “Respectar les opinions dels altres.”

I continua dient que si un nen explica una història que no ens agrada, no importa i que no hem de dir:

- “Això no passa.”

La mestra reparteix una làmina a cada grup i, com en altres activitats, s'esperen que tots els grups disposin del seu material.

Els nens observen la seva làmina. Tots estan contents amb la seva.

Aquest és un moment d'un gran xivarri. Tots parlen alhora quan veuen la seva làmina.

A poc a poc veig com cada un, mirant la làmina, explica la seva història. Tinc els meus dubtes si l'han pensat abans o bé el que fan és inventar-la en aquell mateix moment.

Els nens del petit grup d'observació es van passant la làmina i cada un explica alguna cosa referent a la imatge que tenen. Ho fan ordenadament i escoltant-se els uns als altres, respectant el torn de paraula. Això també ho puc observar en la majoria dels altres grups.

Un aspecte que cal destacar és que al principi expliquen coses coherents, però, a poc a poc, van afegint coses per fer riure.

La història, a mesura que passa el temps (pocs minuts), es converteix en veure qui la diu més grossa.

Puc observar, però, que uns nens són escoltats amb major atenció que d'altres. Crec que un aspecte que afavoreix que uns siguin més escoltats que d'altres és que la seva expressió oral és més rica i a més a més ho acompanyen amb una bona expressió corporal.

L'explicació la fan entre els quatre companys del grup. Una vegada que han finalitzat la mestra els felicita i els fa algunes preguntes, com per exemple:

- “Quin títol té la història?” “Ho heu fet entre tots?”

També pregunta altres aspectes que han deixat d'explicar i que la mestra considera que són importants a tenir en compte.

Els nens van responent i al final la mestra demana un fort aplaudiment.

A continuació s'aixeca el petit grup d'observació. En aixecar-se aquest grup una nena de la classe comença a picar de mans i d'altres diuen en veu alta:

- "Oriol! Oriol! Oriol!"

Es pot observar que l'Oriol té un cert lideratge dins del grup. Per altra banda l'Oriol no fa cap cas i no manifesta cap actitud que sobresurti.

Cal dir que tot els grups han optat per fer històries per fer riure els altres.

L'últim grup és molt difícil d'escoltar, estant molt neguitosos, penso que s'està fent massa llarg.

La mestra pregunta al grup classe si els ha agradat l'activitat de fer històries. Els nens responen que "sí".

La mestra demana un fort aplaudiment per tots els grups, que ho han fet molt bé.

Torna a demanar silenci i diu que, com en tota activitat, s'ha de parlar entre tots de com ha anat.

Continua dient que, com que avui han parlat molt, faran la part final de l'activitat diferent, amb una fitxa.

Aquesta fitxa, explica, és molt fàcil, però han d'escoltar per saber com fer-la.

Ensenya la fitxa i la va explicant. Els nens estant molt pendents en aquest moment observant la fitxa.

Els diu que les frases són preguntes que hauran de respondre amb paraules: poc, força, molt.

Cada una d'aquestes respostes tenen un color diferent: si la resposta a la pregunta és poc, hauran de pintar de color vermell; si és força, hauran de pintar de color verd, i si la resposta és molt, de color blau. La mestra explica que

han de pintar a dins del requadre que està a sota del nom de cada un d'ells.

Els diu que cada grup necessita tres colors: blau, vermell i verd. Afegeix que no és necessari que cada nen agafi els seus colors, que poden compartir.

La mestra ja em va explicar que ho deixaria de forma lliure per veure si per ells mateixos eren capaços de compartir, sense dir que era una norma del joc el fet de compartir els colors.

Cada grup actua de manera diferent. En un grup, una de les nenes ha dit que ella ja en tenia i que podien fer servir els seus.

En un altre grup, cada nen ha tret el seu estoig, però han triat tres colors de diferents estoigs per fer servir entre tots. S'han fitxat molt en la tonalitat que tenia cada una de les pintures per triar un color o un altre.

En el grup d'observació cada un ha tret els seu estoig i fa servir les seves pintures.

D'altres ho comparteixen amb el company que tenen al costat.

El que sí observo és que amb aquesta activitat final els nens comenten el perquè de la seva resposta a la resta dels seus companys. Fan saber el perquè pinten d'un color i no d'un altre, posant exemples que tenen a veure amb moments que han viscut durant l'activitat.

En el cas de la Dana, avui està dient realment com li ha anat l'activitat i com ha vist els seus companys i justifica així les seves respostes. En canvi, recordem que en més d'una ocasió, ha dit coses que no ha fet o bé no han estat així del tot, però ha respost allò que ella sabia que era el més correcte.

La actitud de la mestra durant aquesta part és conduir l'activitat (fitxa), passant pels grups, sense parar-se gaire.

Quan la mestra observa que tots els grups ja han contestat totes les preguntes de la fitxa, els demana si els ha agradat fer-ho així. Com sempre els nens de manera immediata diuen que sí. La mestra els promet que ho faran altres vegades. Els nens responen:

- *“Bien”*
- *“Val”*

La mestra els felicita perquè ho han fet molt bé i els nens aplaudeixen. Aquí es dona per finalitzada l'activitat.

La mestra tenia pensat fer una posada en comú i dir els trets més importants, però crec que ho ha desestimat veient que s'ha allargat massa l'activitat, i no se'n trauria cap profit.

5.3 DIARI DE LA MESTRA TUTORA

Com explicàvem en el segon capítol quan fèiem referència als instruments de la recerca, el diari de la mestra recull les impressions de manera molt global respecte a tot el grup classe, expressant de manera personal la seva valoració, els dubtes, les inquietuds.

En aquest apartat recollirem resumits aquells aspectes que tenen interès per a l'anàlisi de la recerca. El diari de cada sessió íntegre es pot veure a l'annex núm. 10.

5.3.1 GUIÓ DEL DIARI MESTRA TUTORA

Per orientar el diari de la mestra li vaig proposar un guió:

- Com ha estat la seva actuació durant l'activitat.

- Quina reflexió li mereix el comportament dels seus alumnes manifestat durant la pràctica de l'activitat.
- Quina reflexió poden extreure de la pròpia activitat una vegada portada a la pràctica.
- Com ha estat la meua participació durant el procés de l'activitat:
 - Directiva quan...
 - Orientadora perquè...
 - Col·laborativa perquè...
 - Durant l'activitat jo tenia especial interès en el fet que...
 - Penso que...
 - M'agradaria que...
 - Hem sento...
 - Hem sembla que...
 - M'ha semblat difícil...
 - M'adono que...
 - No m'ha agrada't...
 - Hem preocupava...
 - El més difícil ha estat quan...
 - Hem sembla que...
- Què m'ha semblat el comportament dels meus alumnes durant l'activitat:
 - Ha estat molt...
 - El que menys m'agrada't ha estat...
 - M'alegro molt...
 - He descobert que...
 - Ha estat interessant el que ha dit...sobre...perquè...
 - Estic d'acord amb el que s'ha dit sobre...perquè...
 - El comentari que ha fet...sobre...m'ha fet reflexionar sobre...
 - Espero que...

- M'agradaria arribar a veure...
- Abans creia que...
- L'actuació dels petits grups ha estat...
- Individualment jo destacaria el comportament de...perquè...
- Què m'ha semblat l'activitat proposada una vegada posada a la pràctica.
 - Jo creia que...
 - Entenc ara que...
 - Trobo que es pot...
 - El temps ha estat...
 - El material...
 - Els grups...
 - Els canvis que faria per una pròxima vegada serien...
 - Jo esperava...
 - Els resultats han estat...
 - Crec que és important mantenir...
 - Crec que cal modificar...

5.3.2. RESUM DEL DIARI DE LA MESTRA TUTORA

• ACTIVITAT NÚM. 1. FEM PUZZLES

Han respectat la norma d'esperar a obrir el sobre.

L'objectiu de saber donar s'ha assolit bastant, també el de saber esperar, saber rebre.

Els he deixat massa lliures i no els he donat les pautes concretes perquè ho fessin amb més ordre.

• **ACTIVITAT NÚM. 2. DESCOMPOSEM NOMBRES**

L'activitat ha estat ben rebuda pels nen.

He trobat que cridaven, parlaven molt alt i pot ser jo hauria d'haver intervingut per demanar que parlessin més baix, però no ho he fet.

He vist que s'han iniciat en la cooperació des saber compartir material, fins a ajudar-se, respectar-se.

Aquesta activitat la tornaria a fer de la mateixa manera variant només els números i les operacions (suma, resta). És una activitat en la qual es treballen molt les habilitats socials amb relació al càlcul d'una manera lúdica.

S'han escoltat, però no han estat gaire quiets.

És sorprenent que a vegades sembla que estan distrets, que no escolten i si els preguntes responen correctament.

Al final he recordat què és el que podem millorar i quines són les normes que hem de complir millor. Estan d'acord que s'han de respectar més el torn de paraula, escoltar més els companys i no cridar tant.

• **ACTIVITAT NÚM. 3. COM SÓN? QUÈ FAN?**

He començat l'activitat insistint que haurien de parlar entre ells, "és una activitat de llengua, per tant, haurem de tenir unes actituds d'escolta, respecte als altres, al torn de paraula i valorar les aportacions dels altres". Això crec que s'ha complert bastant.

Quan era hora de començar tots han sabut esperar per obrir el sobre, però quan he fet la senyal d'obrir-lo un nen i

una nena del grup d'observació volien ser els primers d'agafar les peces i es discutien.

Aquest grup ha funcionat una mica a la seva. Els ha costat més cooperar, acceptar l'opinió dels altres, reconèixer quan s'han equivocat, posar les targetes correctament. És a dir, han treballat més individualment. Al final, a l'hora de la posada en comú també han tingut alguna discussió. Realment no han assolit gaire els objectius. Això demostra que uns dies va millor i d'altres no tant, sense que es vegi cap motiu aparent.

Em costa sobretot que estiguin quiets quan la majoria han acabat. Si algun grup troba alguna dificultat que han de solucionar jo no els dono la resposta, sinó que els oriento a buscar-la. Això és una de les coses que em queden pendents per millorar.

• **ACTIVITAT NÚM. 4. QUIN PÈTAL POSEM?**

Avui la norma del silenci tampoc l'han complert. Ells diuen que sí. No són conscients quan no les compleixen, fins que no se'ls diu moltes vegades que no ho fan prou bé, no ho assumeixen. Per ells treballar en silenci és no parlar d'altres coses, però els comentaris referents a l'activitat creuen que estan permesos.

Però això cal recalcar molt aquestes normes.

He notat durant l'activitat que es van assolint els objectius actitudinals, en concret l'habilitat de saber donar. Cal dir que un nen bastant egocèntric ha sabut donar les peces i ha esperat que les hi donessin pel fet que era una "norma" del joc. Parlem molt de les normes de cada activitat, que a la vegada són molt repetitives en aquestes activitats, perquè crec que així aniran agafant consciència i desenvolupant comportaments cooperatius.

Sempre que puc i en qualsevol matèria fem referència a les actituds, per exemple en preguntes d'aquest tipus:

- Creus que aquest personatge del conte mostra una actitud correcta, d'escolta, de cooperació...?
- Per què creus que té aquesta actitud?
- Quina seria la més adient?

Tot això en contes o històries que reflecteixin situacions de la vida quotidiana on ells es puguin sentir identificats.

Crec que tenen clar què és ajudar, col·laborar i complir les normes.

• **ACTIVITAT NÚM. 5. OMLIM GLOBUS**

L'activitat de confeccionar flors ha entusiasmat els nens. Jo sempre els dic que estic segura que ho faran molt bé, crec que és una bona motivació donar ànims positius. Crec que això fa que vagin consolidant l'autoestima i vagin adquirint seguretat.

Crec que la posada en comú s'ha fet molt llarga.

També penso que si féssim l'activitat només mitja classe els nens estarien més atents, s'escoltarien més i no jugarien amb les peces.

He aprofitat tot el moment per recalcar les actituds que estem treballant: saber escoltar, respectar el torn de paraula, valorar les opinions dels altres, etc.

Estic contenta respecte al grau de cooperació que he pogut observar en els diferents grups. Han sabut respectar-se,

escoltar el que llegia dins del grup i compartir el material.

• **ACTIVITAT NÚM. 6. FEM HISTÒRIES**

Crec que l'idea d'inventar històries ha set engrescadora per als nens ja que s'han mostrat amb moltes ganes de començar, això ha fet que parlessin molt i m'ha costat que escoltessin les explicacions.

Reconec que l'explicació ha estat una mica llarga, i això també feia que no escoltessin.

Durant tota l'activitat hi ha hagut bastant enrenou i cridòria.

Pel que han dit els nens al final de l'activitat penso que s'han adonat que entre tots podem fer les coses millor.

Al final hem fet una petita autoavaluació de com ha anat l'activitat en una fitxa, pintant uns quadrets de colors segons un codi donat. Això ha anat molt bé i ho repetiria perquè facilita que tots parlin i no es fa tan pesat. Tanmateix posa a prova un cop més les habilitats que hem anat treballant al llarg del curs com ara compartir els colors, saber esperar el torn per pintar, etc.

El que no tornaria a fer és l'activitat amb tot el gran grup. Cada vegada estic més convençuda que cal treballar amb la meitat de la classe per poder desenvolupar els objectius actitudinals que ens hem fitxat.

De totes maneres s'ho han passat molt bé i l'activitat ha resultat positiva.

5.4 ENREGISTRAMENT DE VÍDEO I ÀUDIO

Aquest instrument ens facilitarà diferents tipus d'anàlisi:

- Validació d'ítems per: les mestres tutores i les alumnes de tercer de Magisteri.
- Validació per experts.
- L'elaboració d'un muntatge audiovisual per cada una de les activitats que volem analitzar d'acord amb els indicadors i les imatges validades pels experts i que són objecte de la nostra recerca.
- Contrastació també amb l'observació directa i amb altres instruments.

Cada una de les activitats és enregistrada de manera completa i cronològica en sis cintes de vídeo que adjuntem al treball de tesi.

La gravació i la transcripció es pot consultar i contrastar amb el material que s'ajunta amb el treball i a l'annex núm.

A partir d'aquesta validació de les imatges, la investigadora recull les imatges de cada una de les activitats en les quals s'observen els propòsits del nostre objecte d'estudi i elabora un muntatge audiovisual on es recullen els indicadors i les imatges validades al llarg del procés de selecció. Aquest material i la seva anàlisi formaran part de la triangulació i de les conclusions finals.

Amb el treball de la tesi adjuntem els sis DVD, un per cada una de les activitats.

5.5 TRANSCRIPCIÓ

La transcripció ens facilita la fiabilitat i la triangulació dels resultats que ens vindran donats per tot el procés de validació i anàlisi realitzat. Hem fet la transcripció dels sis DVD, que es pot consultar a l'annex núm.11

CAPÍTOL 6. ANALISI DE LES DADES

6.1 Primer nivell d'anàlisi previ a la realització

- 6.1.1. Relació de les activitats amb les actituds cooperatives que pretenem desenvolupar
- 6.1.2. Relació de les activitats que volem observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació
- 6.1.3. Presència dels components considerats bàsics per les mestres

6.2 Segon nivell d'anàlisi

- 6.2.1. Anàlisi dels aspectes més rellevants: mestra, alumnes activitats
- 6.2.2. Anàlisi dels criteris bàsics de Johnson i Johnson en cada una de les activitats observades
- 6.2.3. Captació global de l'activitat
 - 6.2.3.1 Dos moments: part inicial i part final
 - 6.2.3.2 Expectatives i motivacions que desperten els objectius envers cada una de les activitats observades: Punts forts i febles
- 6.2.4 Observació dels indicadors en cada una de les activitats

6.3 Validació dels ítems d'observació

- 6.3.1. Valoració inicial conjunta amb les mestres tutores
- 6.3.2. Primera Validació
- 6.3.3. Segona validació
- 6.3.4. Formulació en forma de comportaments i accions observables tenint en compte la situació i l'edat dels alumnes
- 6.3.5. Validació de les imatges

6.4 Conclusions

Capítol 6. ANÀLISI DE LES DADES

A partir de les dades exposades al capítol anterior, presentem l'anàlisi des de l'aplicació dels diferents instruments, d'acord amb els propòsits plantejats a la tesi en dos nivells d'anàlisi.

En el primer nivell d'anàlisi previ a la realització es pretén la identificació i classificació de les activitats. El segon nivell d'anàlisi correspon al desenvolupament de les activitats a l'aula, amb el propòsit de captar una globalitat d'anàlisi de les activitats una vegada observades.

A partir d'aquests dos nivells d'anàlisi realitzem una validació dels ítems, seguint la metodologia ja exposada en l'apartat 2.5.

6.1.PRIMER NIVELL D'ANÀLISI PREVI A LA REALITZACIÓ

En aquest primer nivell d'anàlisi es pretén: la identificació i classificació de les activitats a partir del coneixement que té la investigadora a través de les mestres tutores durant les sessions del seminari. En aquestes sessions es van consensuar (mestres i investigadora) criteris i aspectes rellevants respecte a cada una de les activitats.

En aquest primer nivell d'anàlisi hem tingut en compte els instruments utilitzats en la intervenció didàctica i les concrecions a les quals hem arribat durant aquesta intervenció.

A continuació citem els criteris a partir dels quals cada activitat està inclosa en un bloc o en un altre.

Les activitats les analitzem de la manera següent:

- Relació de les activitats segons les actituds cooperatives que cal desenvolupar en cada una.
- Relació de les activitats que volem observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació.
- Presència dels comportament considerats bàsics per les mestres.

6.1.1. RELACIÓ DE LES ACTIVITATS AMB LES ACTITUDS COOPERATIVES QUE PRETENEN DESENVOLUPAR-SE

En aquest apartat presentem primerament un esquema on la investigadora, després de conèixer cada una de les activitats a través del seminari, fitxa sessió i entrevista personal amb la mestra tutora (vegeu capítols anteriors), les relaciona amb aquelles actituds cooperatives que pretén desenvolupar la mestra en cada una de les activitats proposades. (Vegeu quadre núm. 36.)

ACTIVITATS	ACTITUD COOPERATIVES QUE S'HAN DE MANIFESTAR
<p style="text-align: center;">FEM PUZZLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DONAR AJUDA - SABER ESPERAR - ACCEPTAR DE BON AGRAT L'AJUDA - ACEPTAR LES NORMES - COMPARTIR ESFORÇOS - MANIFESTAR L'ÈXIT DE LA TASCA COMPARTIDA - MANTENIR INTERÈS PER A L'ACTIVITAT - VEURE'S NECESSARI

<p>DESCOMPONEM NOMBRES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - COMPARTIR MATERIAL - RESPECTAR-SE - AJUDAR-SE - SABER DEMANAR AJUDA - BUSCAR FORMES DE TREBALLAR PLEGATS - TENIR RESPONSABILITAT PER AL TREBALL BEN FET - TENIR RESPONSABILITAT INDIVIDUAL
<p>COM SÓN? QUÈ FAN?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SABER ESCOLTAR - RESPECTAR EL TORN DE PARAULA - VALORAR LES APORTACONS DELS ALTRES - RESPECTAR LES NORMES
<p>OMPLIM ELS GLOBUS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SABER DONAR - COMPARTIR MATERIAL - SABER ESPERAR
<p>QUIN PÈTAL POSEM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SABER ESCOLTAR - RESPECTAR EL TONR DE PARAULA - RESPECTAR LES OPINIONS DELS ALTRES - SABER DEFENSAR LES PRÒPIES OPINIONS - MOSTRAR CAPACITAT DE DIÀLEG - SABER QÜESTIONAR PREGUNTES - BUSCAR MANERES DE TREBALLAR CONJUNTAMENT - TENIR CAPACITAT D'ORGANITZACIÓ
<p>FEM HISTÒRIES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SABER ESCOLTAR - VALORAR LES APORTACIONS DELS ALTRES - RESPECTAR EL TORN DE PARAULA - ARRIBAR A ACORDS A TRAVÉS DEL DIÀLEG - SABER DEFENSAR LES IDEES I OPINIONS - DIALOGAR - APORTAR IDEES

En primer lloc podem comprovar com totes les activitats estan pensades per poder manifestar actituds cooperatives. Podem veure fàcilment com algunes actituds es repeteixen en gairebé totes les activitats i d'altres no tant. Veiem

també que no totes les activitats faciliten les mateixes actituds cooperatives.

Aquesta relació ens anirà molt bé durant l'observació directa, i quan tornem a mirar els enregistraments, per detectar si es donen o no les actituds que la mestra es proposa treballar en cada una de les activitats.

En una posterior anàlisi, pretenem poder observar i analitzar si es donen o no aquestes actituds.

Amb la intenció de donar una visió més clara recollim totes les actituds que es donen entre totes les activitats i assenyallem la importància de la seva presència en cada una de les activitats. Per mostrar aquesta valoració hem utilitzat "creutes" (*):

- Quan la valoració és alta, és a dir, que l'actitud té o vol una presència important (***) .
- Quan valorem que hi ha presència d'aquestes actituds, però no és el fet principal (**).
- Quan la seva presència es detecta sovint (**).
- Quan la seva presència és poca (*).

Quadre núm. 37

Capítol 6. Anàlisi de les dades

ACTITUDS	FEM PUZZLES	DESCOMPONEM NOMBRES	COM SON? QUÈ FAN?	OMPLIM ELS GLOBUS	QUIN PÈTAL POSEM?	FEM HISTÒRIES
DONAR AJUDA	***	***	**	***	**	*
DEMANAR AJUDA	-	***	**	***	**	*
RESPECTAR-SE	*	**	***	*	***	***
RESPECTAR EL TORN DE PARAULA	-	*	***	*	****	***
SABER DEFENSAR LES PRÒPIES OPINIONS	-	*	**		***	***
VALORAR LES APORTACIONS DELS ALTRES	-	*	***	*	***	***
COMPARTIR MATERIAL	**	***	***	**	***	***
SABER QÜESTIONAR PREGUNTES	-		**		***	***

Capítol 6. Anàlisi de les dades

SABER ESPERAR	***	**	***	***	***	***	***
MOSTRAR CAPACITAT DE DIÀLEG	—	*	***		***	***	***
RESPECTAR LES NORMES	*	**	**	*	*	*	**
APORTAR IDEES	—		**		***	***	***
TENIR RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	***	**	***	***	***	**	***
SABER ESCOLTAR		**	***			***	***

Analitzant i valorant aquesta relació, podem extreure quines actituds són les que més es repeteixen en les sis activitats i quines actituds no són tant presents inicialment en cada una de les activitats.

Actituds cooperatives que són més presents en gairebé totes les activitats:

- Donar ajuda
- Saber escoltar
- Respectar el torn de paraula
- Respectar les opinions dels altres
- Compartir esforços i material.
- Tenir responsabilitat individual del treball ben fet

Actituds cooperatives que es troben de manera més puntual en alguna de les activitats proposades i, per tant, no són tant comunes.

- Saber defensar les pròpies opinions
- Mostrar capacitat de diàleg
- Arribar acords a través del diàleg
- Aportar idees

Per tant, després d'aquesta primera valoració podem dir que les activitats proposades per l'equip de mestres faciliten el desenvolupament de les actituds anteriorment citades.

D'acord amb això veiem que les activitats proposades estan elaborades i pensades per aquest fi.

Cal tenir en compte que la narració i l'anàlisi del procés ens permetrà mostrar el valor que prenen aquestes actituds en el desenvolupament de la proposta.

6.1.2. RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ

Dintre d'aquest primer nivell d'anàlisi creiem que és bo conèixer si les activitats presentades per les mestres presenten d'entrada els requisits que segons Johnson i Johnson afavoreixen l'existència de la cooperació dins d'un grup. Recordem que les mestres durant el seminari reconeixen els requisits de Johnson i Johnson (1992, pàg. 2) com un aspecte fonamental a l'hora d'establir activitats cooperatives:

1. "Interdependència positiva". Tots els alumnes es veuen necessaris, això implica compartir recursos, objectius comuns i rols.
2. "Afavoriment de la interdependència cara a cara". Ajudar-se, compartir esforços.
3. "Responsabilització individual". Cada nen ha de responsabilitzar-se del treball i dels resultats.
4. "Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup". Cap grup no pot funcionar si no existeix comunicació, presa de decisions i resolució de problemes.
5. "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.

Per poder fer aquesta anàlisi i valoració presentem cada una de les activitats relacionada amb cada un dels cinc elements bàsics citats per Johnson i Johnson. En aquesta relació es valoren quan i com estan presents aquests elements.

S'han utilitzat uns quadres (núm. 38,39,,40,41,42 i 43) en els quals es pot veure fàcilment el nom de l'activitat a la part superior i cada un dels elements bàsics a la esquerra,

i una petita ressenya de com i quan es donen els elements citats al costat.

La intenció de la investigadora amb aquesta valoració ha estat poder veure si les intencions de les mestres es veuen reflectides a l'hora de programar les activitats o bé només queda amb "bones intencions" que no són tingudes en compte a l'hora de programar.

Quadre núm. 38

RELACIÓ DE LES ACTIVITATS QUE VOLEM OBSERVAR I ELS ELEMENTS BÀSICS CITATS PER JOHNSON I JOHNSON PERQUÈ EXISTEIXI COOPERACIÓ

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 1: FEM PUZZLES
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	En un principi podem veure que l'activitat és presentada de manera que tots els alumnes es vegin necessaris a l'hora de realitzar-la. Aquesta activitat presenta un objectiu comú per a tots, construir els puzzles, i implica compartir el material per poder finalitzar-la.
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	En aquesta activitat de fer puzzles és necessari ajudar-se, donant les peces que fan falta als companys i que es troben en el seu grup de peces. És a dir, l'intercanvi de peces és el que facilitarà poder assolir l'objectiu comú.
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	Cada nen ha de responsabilitzar-se del seu puzzle, així com de donar les peces que fan falta als seus companys.
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETIT GRUP	En aquesta activitat existeix presa de decisions a l'hora de triar una peça o una altra. La resolució de problemes es troba en la construcció del puzzle. Per altra banda, no podem dir que existeix comunicació, ja que una de les normes, a l'hora de fer l'activitat, consistia en no parlar ni gesticular, solament calia esperar l'ajuda del company que ens oferiria les peces. Les peces no es podien demanar.
5. CONSCIENCIACIÓ DEL PROPÍ	En aquesta activitat, com en totes les altres, l'objectiu és poder observar a través d'una verbalització dels alumnes si ha existit o no conscienciació del grup com a grup

<p>FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<p>(em refereixo a cada grup de quatre). Si són capaços de veure què és allò que ha anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat, quines han estat les seves actituds, què canviarien, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primerament la mestra deixa uns minuts perquè parlin entre ells de com els ha anat l'activitat, què han après, què ha anat molt bé, què podria haver anat millor, si tots han donat peces, etc. - Cada grup explica com ha viscut l'activitat, si han après alguna cosa nova, què ha passat durant l'activitat, què els ha agradat més, etc., els nens intervenen com volen dintre del seu grup. La mestra en un principi fa preguntes molt obertes, per així conèixer què és el que ha estat més important per ells o el que més els ha cridat l'atenció. - A continuació, després que cada grup ha intervingut, la mestra comença a fer preguntes molt més concretes respecte al tema d'actituds cooperatives. Primerament fa una pregunta i els nens voluntàriament al principi van intervinguent. Si la mestra veu que algun nen no diu res li preguntará personalment la seva opinió. - Les preguntes estan relacionades amb els objectius de l'activitat en concret i sobretot amb les actituds de saber donar, saber rebre, respectar-se mútuament. - Abans de finalitzar del tot l'activitat la mestra demana als alumnes quines actituds han estat molt bé i quines es poden millorar per a una propera activitat. <p>Al final la mestra verbalitza tot el recull de coses que han dit el nens amb l'objectiu de reforçar la conscienciació del propi funcionament com a grup, és a dir, si són capaços de veure què és allò que anat ha bé, el que falta per fer, què han après i com s'han relacionat.</p>
--------------------------------	---

Quadre núm. 39

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 2: DESCOMPONEM NOMBRES
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	Tots són necessaris i comparteixen el mateix objectiu: buscar i col·locar les 16 targetes (sumes) a la figura geomètrica que correspongui el seu resultat. Les targetes són de tots. Entre tots han de decidir com fer l'activitat.
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	L'activitat necessita la implicació de cada un dels membres dels grups. Han d'ajudar-se a realitzar el càlcul mental que demana l'operació de la suma i buscar i col·locar-la a la figura corresponen que assenyala el resultat de les sumes.
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	Cada nen ha de responsabilitzar-se de dur a terme l'activitat i dels resultats, així com de tenir, al final de l'activitat, quatre targetes el resultat de les quals coincideixi amb el número que tenen escrit al centre de la figura geomètrica.
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETIT GRUP	L'activitat està pensada perquè existeixi comunicació entre ells, perquè prenguin decisions i resolguin el problema plantejat en l'activitat. Aquesta activitat demana realitzar sumes mentalment i situar-les al lloc (figura geomètrica) que assenyali el seu resultat.
5. CONSCIENCIACIÓ DEL PROPÍ FUNCIONAMENT COM A GRUP	Aquesta activitat té uns objectius comuns a les altres activitats: poder observar a través d'una verbalització dels alumnes, si ha existit o no conscienciació del propi grup com a grup (em refereixo a cada grup de quatre). Si són capaços de veure què és allò que anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat, quines han estat les seves actituds, què canviarien, etc. Però aquesta activitat va una mica més enllà: observar si els alumnes són capaços o no

de trobar entre tots com conduir l'activitat. Hem observat com la mestra en aquesta activitat no explica el procés, com s'han d'organitzar, l'orde d'actuació, què han de fer primer i què han de fer després. Ha deixat de forma oberta els mecanismes d'actuació cooperativa. Es pretén que el grup sigui capaç de buscar com portar a terme l'activitat perquè puguin cooperar tots, és a dir, perquè tots participin.

- Una vegada finalitzada l'activitat cada grup explica com els anat, com ho han fet, si han rebut ajuda i han donat ajuda, què els ha costat més, què han après, etc.
- Després d'escoltar tots els grups, la mestra pregunta quin grup ha estat el que més han participat per igual, s'ha ajudat més i s'ho ha passat millor.
- Després la mestra intenta extreure algunes conclusions apuntant les diferències i les similituds de cada grup i assenyala de cada grup la part més positiva del seu treball.

Quadre núm. 40

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 3: COM SÓN? QUÈ FAN?
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	<p>En aquesta activitat comparteixen l'objectiu comú de buscar qualitats o accions a les imatges d'objectes o persones que els han tocat. Hi ha 5 imatges i 25 qualitats o accions.</p> <p>Tot el material és de tots, l'han de compartir i, per tant, són necessaris. Han d'opinar i triar entre tots les relacions que volen establir.</p>
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<p>Han d'ajudar-se entre tots. Han de decidir on posar cada una de les qualitats o accions. Poden decidir com distribuir l'activitat, com fer-ho, com col·locar el material perquè sigui més fàcil de visualitzar-ho bé, etc.</p>
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	<p>Cada nen ha de responsabilitzar-se del treball i del resultat final, no poden ser observadors. Una de les normes de l'activitat és que abans de posar una qualitat o acció a una de les imatges, tots haurien d'estar d'acord i dir la seva.</p>
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETIT GRUP	<p>Per poder dur a terme aquesta activitat cal que dialoguin i parlin entre ells per poder decidir i arribar a acords en les relacions que volen establir. Cal tenir en compte que els alumnes saben que es trobaran amb qualitats i accions que poden ser vàlides per a més d'una imatge. Han de decidir, aportant idees o defensant la seva opinió abans de posar-la.</p>
5. CONSCIENCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP	<p>En aquesta activitat, com en totes les altres activitats, l'objectiu és poder observar a través d'una verbalització dels alumnes, si ha existit o no conscienciació del propi grup com a grup (em refereixo a cada grup de quatre). Si són capaços de veure què és allò que anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat, quines han</p>

estat les seves actituds, que canviarien, etc.

- Comentari oral.
- Cada grup explica com ha anat, com s'ha sentit durant l'activitat, què ha après, perquè li ha servit.
- Primerament cada grup va expressant allò que ha estat més interessant per a ells i després la mestra fa preguntes molt més concretes als diferents nens com per

exemple:

- Heu respectat que tothom llegeixi una targeta per ordre o algú del vostre grup ha decidit llegir-les totes?
- Qui del teu grup t'ha escoltat més quan tu donaves la teva opinió i què et sembla això?
- Escoltaves tu quan els teus companys parlaven?
- Tant si és que sí com no, què te'n sembla?
- Del teu grup a qui donaries un premi per haver respectat millor tots els companys?
- Creus que el teu comportament ha estat del tot bé?
- Creus que el teu comportament pot millorar, en què, com?
- [...]

Quadre núm. 41

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 4: OMLIM ELS GLOBUS
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	Tots els alumnes són necessaris perquè si no donen peces als altres no poden construir el seu globus. Per finalitzar l'activitat cada nen ha de tenir construït el seu globus. L'única manera perquè cada un pugui construir el seu globus és donant les peces que no pertanyen al seu, i rebre les que necessita dels seus companys. L'objectiu de l'activitat és que cada grup ha de tenir muntats els quatre globus sobre la taula.
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	L'activitat pretén que s'ajudin, que observin, que calculin mentalment les operacions (sumes) assenyalades en les parts que formen el globus. Han de donar ajuda oferint les peces que necessiten els seus companys per muntar els globus. Cada un muntarà el seu globus gràcies a l'ajuda rebuda dels seus companys, que li oferiran les peces que necessita.
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	Cada nen es responsabilitza de donar les peces que necessitin els seus companys i de muntar el seu globus amb les peces que li donen.
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETIT	És una activitat on l'intercanvi és essencial per poder finalitzar la tasca. Tots s'han d'intercanviar peces de globus que els vagin bé. L'intercanvi de peces requereix

Capítol 6. Anàlisi de les dades

GRUP	saber donar i acceptar l'ajuda d'un company, objectius principals d'aquesta activitat.
5. CONSCIENCIACIÓ DEL PRÒPI FUNCIONAMENT COM A GRUP	<ul style="list-style-type: none"> - Els nens parlen un moment entre ells i intenten respondre aquests tipus de preguntes: <ul style="list-style-type: none"> - Hem sabut esperar que ens donessin les peces? - Ens hem molestat si ens han donat peces que no necessitàvem? - Ens hem preocupat de veure qui necessitava les nostres peces? - Hem perdut l'interès quan nosaltres hem acabat el nostre globus? - Llavors els grups ens expliquen a tots com ha anat i la mestra va preguntant de manera més particular: <ul style="list-style-type: none"> - Has acceptat les normes? - Quina t'ha costat més? - Qui creus del teu grup que les ha respectat més? - A qui felicitaries? - Què li diries a qui no les ha respectat? - Creus que hi havia algú més important al teu grup? Per què? - De qui és l'èxit quan hem acabat l'activitat? - Què has après? - Quan t'has posat més content, quan tu has acabat o quan tots heu acabat? - Que és per tu cooperar? Pregunta difícil oi? Penseu abans de respondre.

Quadre núm. 42

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 5: QUIN PÈTAL POSEM?
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	<p>L'objectiu de l'activitat és comú a tot el grup. Es tracta de construir una margarida de 10 pètals al voltant del tema que es troba escrit al centre de la flor.</p> <p>Tots són necessaris ja que els pètals s'han de llegir un per un, i abans de col·locar-los, entre tots han de decidir si dona una informació correcta i rellevant respecte al tema que es tracta.</p> <p>Tos llegeixen, tots han de decidir, tots comparteixen material.</p>
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<p>Tos comparteixen esforços. A més de justificar la raó per la qual creuen que aquell pètal pertany a la seva flor, han de respondre els dubtes dels seus companys i aportar coneixements respecte al tema, per exemple: alguna experiència, coses que coneguin, etc.</p>
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	<p>La responsabilitat individual es troba en el fet de llegir correctament la frase, escoltar els companys, donar i aportar idees. No poden limitar-se a ser agents passius de l'activitat.</p>
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETITI GRUP	<p>L'activitat requereix comunicació per poder arribar a un consens, per poder valorar la frase més adequada, per eliminar aquell pètal que no aporta cap informació o és incorrecte. És a dir, han de dialogar per poder prendre decisions</p>

<p>5. CONSCIENCIACIÓ DEL PRÒPI FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quan cada grup explica el seu tema intervenen de forma lliure els nens que volen del grup. - Tots els grups s'han d'escoltar els uns als altres ja que d'aquesta manera aprendran coses noves. <p>La mestra primer deixa que cada grup parli i després va fent preguntes com: "Heu après coses noves del tema?" "Creieu que entre tots podem fer les coses millor?" "Heu dit la vostra opinió cada un de vosaltres en tots els pètals?" "Qui creus que t'ha escoltat més del grup?" "Has escoltat tots els teus companys?" "Què creus que s'ha de millorar?" "Què és el que tu creus que has fet millor?" "Com has ajudat el teu grup?" "T'has enfadat en algun moment?" "T'ha agradat l'activitat?"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al final la mestra fa una síntesi de tot allò que creu més important, així com les coses que han anat molt bé i aquelles que s'han de millorar. <p>Cada grup recull el material segons la instruccions de la mestra.</p>
--	--

Quadre núm. 43

ELEMENTS BÀSICS	ACTIVITAT NÚM. 6: FEM HISTÒRIES
1. INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	Tots els alumnes es veuen necessaris pel fet que el conte final han de tenir una part de cada un dels contes (de cada alumne). Comparteixen el mateix objectiu i tots en el seu moment prenen els mateixos rols, ser escolats, ser els oradors.
2. AFAVORIMENT DE LA INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	El conte final es construeix amb l'ajuda i les aportacions de cada membre del grup.
3. RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	Cal dir que cada nen es responsabilitza del seu conte. S'ha d'inventar un conte i explicar-lo a la resta de companys del grup. Després cada alumne es responsabilitza també d'utilitzar una part del seu conte, per ajudar a elaborar el conte de tot el grup.
4. HABILITATS D'INTERCANVI INTERPERSONAL I EN PETIT GRUP	Per a la construcció del conte és imprescindible la comunicació entre ells. És necessari prendre decisions i respectar el torn de paraula i escoltar els companys quan expliquen el seu conte. Han de prendre decisions respecte a quina part de cada conte trien per fer el conte de tot el grup. Han de decidir quina part posen primer i com serà la continuació, és a dir, decidir el fil conductor del conte, com serà el final, etc. Han de decidir també qui comença a explicar el conte, si ho farà un de sol o ho faran entre tots, quin ordre seguiran, etc.

<p>5. CONSCIENCIACIÓ DEL PRÒPI FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<p>Cada grup explica la seva història a la resta de la classe. Una vegada que tots els grups han explicat a la resta la seva història, la mestra dóna un full a cada grup en el qual els alumnes hauran d'omplir un gràfic de colors segons el resultat de satisfacció i participació de cada un respecte a l'activitat.</p>
--	--

La lectura que podem extreure dels quadres que hem presentat és que les intencions de les mestres es veuen reflectides en la planificació de les activitats amb relació als elements bàsics citats per Johnson i Johnson. Podem detectar d'entrada que alguns requisits són més fàcils de detectar en les activitats que d'altres, i també que alguns dels requisits no presenten dificultat a l'hora de descriure situacions, mentre que d'altres poden presentar confusió.

6.1.3. PRESENCIA DELS COMPORTEMENTS CONSIDERATS BÀSICS PER LES MESTRES

Les mestres, durant el seminari, vam acordar que ens donarien per satisfetes quan poguéssim observar que els alumnes són capaços de:

- Saber escoltar els altres.
- Respectar el torn de paraula.
- Valorar les aportacions dels altres.
- Saber demanar ajuda.
- Saber rebre ajuda.

Per aquest motiu presentem una primera valoració per veure si les activitats presentades per la mestra tutora, faciliten el desenvolupament d'aquestes actituds cooperatives assenyalades anteriorment. (Vegeu quadre núm. 44.)

Hem assenyalat amb un (*) quan hi ha presència de l'actitud que es descriu.

RELACIÓ DE LES ACTITUDS COOPERATIVES QUE LES MESTRES VOIEN TREBALLAR AMB RELACIÓ A LA PRESENCIA DE LES ACTITUDS EN LES ACTIVITATS (quadre núm. 44)

ACTITUDS	FEM PUZZLES	DESCOMPONEM NOMBRES	COM SÓN? QUÈ FAN?	OMPLIM GLOBUS	ELS QUIN PÈTAL POSEM?	FEM HISTÒRIES
SABER ESCOLTAR ELS ALTRES		*	*		*	*
RESPECTAR EL TORN DE PARAULA		*	*		*	*
VALORAR LES APORTACIONS DELS ALTRES	*	*	*	*	*	*
SABER DEMAR AJUDA		*	*		*	*
SABER REBRE AJUDA	*	*	*	*	*	*

Quadre resum núm. 45: PRIMER NIVELL D'ANÀLISI PREVI A LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS

DIMENSIONS RELLEVANTS QUE S'HAN PRÉS EN CONSIDERACIÓ	INSTRUMENTS	CONCRECIIONS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar i classificar les activitats a partir del coneixement que té la investigadora a través de les mestres tutores (seminari). • Consensuar criteris i aspectes rellevants sobre cada una de les activitats. • Conèixer si el tractament que inicialment es dona a les activitats és adequat amb relació als requisits bàsics proposats per Johnson i Johnson. • Facilitar l'observació directa de la investigadora. • Ser punt de referència bàsic per a tota l'anàlisi posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resum de les sessions del seminari. • Mostra dels informes fets per la investigadora de les sessions de treball del seminari. • Fitxa elaborada per la investigadora de cada una de les activitats. • Quadres resum on es poden observar diferents valoracions de cada una de les activitats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Els criteris a partir dels quals ens basem per fer la classificació d'activitats en el primer nivell d'anàlisi són fruit del treball realitzat durant el seminari. • Les activitats s'han classificat: <ul style="list-style-type: none"> - Relació de les activitats segons les actituds cooperatives que es volen desenvolupar en cada una. - Relació de les activitats que es volen observar i els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació. - Relació de les actituds cooperatives considerades bàsiques per les mestres. • Aquestes lectures han facilitat la preparació i l'observació directa i la posterior anàlisi de l'observació de les activitats. • Hem pogut veure quines actituds d'entrada es troben més presents en cada una de les activitats, la seva relació amb els objectius preestablerts i la coherència existent amb els requisits de Johnson i Johnson

6.2. SEGON NIVELL D'ANÀLISI

El segon nivell d'anàlisi pertany al desenvolupament de les activitats a l'aula. El seu propòsit ha estat captar una globalitat d'anàlisi de les activitats una vegada observades.

Aquest segon nivell consta de tres apartats que formen un tot:

- Anàlisi dels aspectes més rellevants respecte a la mestra, als alumnes i a les activitats.
- Anàlisi dels criteris bàsics de Johnson i Johnson en cada una de les activitats observades i captació global de les activitats.
- Concreció dels indicadors en cada una de les activitats.

6.2.1. ANÀLISI DELS ASPECTES MÉS RELLEVANTS: MESTRA, ALUMNES I ACTIVITATS

➤ Amb relació a la mestra volem observar si ella:

- Potencia el diàleg entre els alumnes.
- Facilita el coneixement i l'anàlisi de les activitats.
- Procura presentar les activitats de manera motivadora per als alumnes.
- Facilita i relaciona les noves activitats amb altres ja conegudes: coneixements previs.
- Durant la seva intervenció dóna a conèixer als alumnes els comportaments cooperatius que es volen observar.

Al final de cada una de les qüestions formulades presentem unes conclusions per facilitar l'anàlisi de cada una de les qüestions.

- **Potencia el diàleg entre els alumnes.**

La mestra gairebé sempre, com es recull en el diari de la investigadora i en els enregistraments de vídeo i àudio, comença explicant les activitats i assenyala que es tracta d'una activitat en grup i fa tota una sèrie de preguntes amb l'objectiu de motivar els alumnes al diàleg.

- La mestra diu:

- "Avui tots necessitareu l'ajuda dels altres." (act.1)

- Durant l'activitat va recordant que:

- "s'ha de fer en silenci..."

Pensem que aquesta frase pot ser interpretada pels alumnes com una contradicció. Pensem que hauria estat millor i més entenedor dir: "parleu però sense cridar, o bé parleu entre vosaltres sense fer gaire soroll".

Veiem que en la part final de les activitats la mestra proposa també tota una sèrie de preguntes per motivar els nens a parlar entre ells, amb l'objectiu que valorin l'activitat i s'adonin de com ha anat.

- Fa preguntes com:

- "Ha anat bé?"

- "Per què ha anat bé?"

- "Ens hem respectat?"

- "Què hem après?"

- "Què és el que més ens ha agradat?"

- "Hem complert les normes." (act. 1)

- La mestra insisteix que abans de contestar cal pensar i parlar-ho amb els companys.

- Va dient que parlin entre ells de com ho volen fer. (act. 2)

- La mestra explica que és molt important que parlin entre tots per decidir la millor manera de fer-ho. Assenyala que han de parlar sense cridar. (act. 2)

Aquí veiem com la mestra especifica molt més com ha de ser l'actuació dels alumnes.

- La mestra recalca una vegada més que sobretot avui han d'estar molt atents a allò que diuen els seus companys, que en l'activitat d'avui s'ha de parlar per poder fer-la. (act. 3)
- La mestra diu que si no parlen amb els seus companys és com si ho fessin sols. (act. 3)
- La mestra posa un exemple i diu:
 - "Si un nen no sap o no entén una cosa li pot preguntar a un company, que li explicarà." (act. 4)
- La mestra insisteix molt en el fet que cada frase, abans de col·locar-la, s'ha de comentar amb els companys. (act. 4)
- Demana que s'ho pensin i que parlin amb els nens del grup. (act. 5)
- Se'ls fa saber que una vegada que tinguin pensada la seva història l'han d'explicar als seus companys de grup. (act. 6)

➤ Com a conclusió podem dir que la mestra facilita el diàleg entre els alumnes a través de les seves intervencions:

- Insisteix que abans de contestar cal pensar i parlar-ho amb els companys.
 - Diu que parlin entre ells de com ho volen fer.
 - Explica que és molt important que parlin entre tots per decidir la millor manera de fer-ho.
 - Remarca que en l'activitat d'avui s'ha de parlar per poder fer-la.
 - Insisteix que abans d'actuar individualment cal comentar amb els companys.
- **Facilita el coneixement i l'anàlisi de les activitats.**

Hem pogut observar que la mestra utilitza la part inicial i sobretot la part final per donar a conèixer i analitzar les activitats.

- Fa saber als alumnes què és el que vol veure en el treball de grup:
 - "Us heu d'ajudar."
 - "No és important el que fa cada un de manera individual, sinó el resultat que assolim entre tots." (act. 1)

- Demana què es pot millorar a l'hora de fer l'activitat i els nens contesten:
 - "No molestar els altres quan fan els puzzles."
 - "No agafar les peces."
 - "No tirar les peces i donar-les bé."
 - "No manar, no parlar tant, no hem complert la norma del silenci."
 - [...] (act. 1)

- La mestra proposa tota un sèrie de preguntes perquè parlin entre ells, amb l'objectiu que valorin

l'activitat i s'adonin de com ha anat. Fa preguntes com:

- "Ha anat bé?"
- "Per què ha anat bé?"
- "Ens hem respectat?"
- "Que hem après?"
- "Què és el que més ens ha agradat?"
- "Hem complert les normes?" (act. 1)
- "Com ho hem fet?"
- "Hem seguit la norma de saber escoltar?" (act. 3)
- "Heu agafat una targeta cada vegada i mentre que un llegia els altres escoltaven i decidíeu entre tots on posar-la?"
- "Quina actitud heu tingut?" (act. 3)
 - La mestra els diu que parlin de:
 - Com s'han organitzat.
 - Què han après del tema.
 - Si han escoltat els companys.
 - Què creuen que podem millorar.
 - Si s'ho han passat bé. (act. 4)
 - La mestra pregunta a un nen:
 - "Ha estat una activitat de grup o ha estat una activitat individual?"
 - "Quina norma t'ha costat més de complir?" (act. 5)
 - La mestra fa una altra pregunta perquè respongui qui vulgui:
 - "Dins del grup hi ha algú que ha complert totes les normes molt bé i que el puguem felicitar?"
 - "Què li diríeu a un nen o nena que no respecta les normes en una activitat?" (act. 5)

▪ La mestra pregunta:

- "Hem sabut esperar que ens donessin peces?"
- "Hem protestat si un nen ens ha donat una peça que no era nostra?"
- "Ens hem preocupat per veure qui necessitava les peces que no ens anaven bé?"
- "Hem tingut interès durant tota l'activitat o bé només mentre fèiem el nostre globus?" (act. 5)

• També pregunta:

- "Què significa cooperar?"

I ella mateixa respon:

- "És una pregunta difícil, però a veure si entre tots ens ajudem i diem que vol dir cooperar?"
- "Que us sembla, ja en sabem de cooperar o encara hem de continuar aprenent?" (act. 5)

Creiem que és important assenyalar que les respostes dels nens són molt poc elaborades, són simples, amb poca argumentació, com es pot veure:

"Ha anat molt bé."

"Hem respectat les normes, etc." (act. 1)

La mestra és la que complementa i amplia el que ells diuen i en reforça els aspectes més rellevats.

- Entre tots ho faran tot i s'ho passaran molt bé.
- Han de passar una bona estona.
- Entre tots han de jugar.
- Es poden ajudar.
- S'han de respectar.
- Poden donar ajuda.
- Es divertiran molt si treballen així. (act. 2)

- La mestra pregunta a tot el grup classe què han de fer els altres quan un parla, els nens responen:

- "Callar."

Però la mestra afegeix que s'ha de "callar i escoltar".
(act. 3)

- La mestra fa un recull de tot el que s'ha dit i ressalta els aspectes:

- "No barallar-nos."

- "No manar."

- "No aixecar-nos."

- "No cridar."

- "Respectar les normes." (act. 2)

- La mestra pregunta:

- "Hem sabut rebre l'ajuda?"

- "Ens ha agradat que ens ajudessin?"

Els nens responen amb un sí col·lectiu, mentre que la mestra el que fa és aprofundir en la resposta, i diu que la persona que és ajudada està contenta i la que ajuda també, que ens ha de fer feliços ajudar els altres.

- La mestra diu:

- "Ara seré jo la que dirà com he vist l'activitat."

- "Es podria haver fet millor, ja que he observat que alguns nens estaven només pendents del pètal que agafaven, no escoltaven prou els altres, no dialogaven i no donaven la seva opinió." (act. 4)

- Mestra:

"Una de les primeres coses en què us havia de fer pensar l'activitat era que vosaltres sou quatre a cada grup i hi havia cinc imatges. Això no volia dir que un de vosaltres

havia d'agafar-ne dues, sinó que entre tots havíeu de fer totes cinc imatges." (act. 3)

La mestra amb les seves preguntes també pretén que els alumnes siguin capaços de relacionar les situacions viscudes durant l'activitat amb altres situacions dins de l'escola i per exemple pregunta:

- "En quins altres moments ens podem ajudar també?" (act.2)

➤ **Conclusions**

Observem que per a donar conèixer i analitzar les activitats, la mestra utilitza la formulació de preguntes, tant en l'àmbit de tot el grup, com petit grup, o en l'àmbit individual.

Entre les preguntes formulades veiem que algunes són molt obertes i d'altres molt concretes. Els nens sempre estan disposats a contestar de forma molt ràpida i amb molt poc temps de reflexió tant les unes com les altres. Veiem que els nens el que volen és dir, respondre, encara que moltes vegades la resposta no s'ajusta a la pregunta formulada.

Observem que el que volen es respondre a la mestra.

La mestra per la seva part veiem que s'adona que els alumnes no pensen i reflexionen suficientment i demana contínuament als alumnes que abans de contestar cal pensar. Però ells continuen sent molt impulsius, per tant, les respostes són molt simples i curtes.

Per altra banda, veiem que la mestra aprofita les preguntes per ampliar les respostes ella mateixa:

- Per reafirmar els aspectes d'interès de l'activitat.

- Per recordar els aspectes més importants per dur a terme l'activitat.
- Per donar més sentit i importància a les respostes dels alumnes.
- Per enllaçar o posar exemples amb actituds que haurien d'expressar.
- Per afegir allò que no s'ha dit.
- [...]

- **Procura presentar les activitats de forma motivadora per als alumnes.**

Veiem que la mestra procura crear un clima agradable presentant les activitats amb preguntes i/o afirmacions que fan que els alumnes escoltin i s'entusiasmin per l'activitat. Utilitza preguntes senzilles que ella ja sap que respondran afirmativament, com per exemple:

- "Us agraden les matemàtiques?"
- "Voleu que juguem amb les matemàtiques?"
- [...] (act. 2)

Hem vist que el material sempre és un factor motivador per als alumnes, els crida molt l'atenció i els motiva jugar-hi. Malgrat que considerem que és un material molt senzill, als alumnes els agrada.

Sempre que la mestra presenta el material es pot observar com els alumnes expressen entusiasme amb expressions verbals com:

- "Oh! *Bien! Ala!*"

També són preguntes amb les quals la mestra intenta incentivar-los a una situació de joc.

- La mestra mirant tota la classe pregunta:

- "Serem capaços de fer entre tots un jardí ben ple de margarides?"

Els nens responen

- "Sí!"

La mestra afegeix:

- "Jo penso que sí." (act. 4)

- A més la mestra repeteix gairebé sempre tot el que diu cada nen, i aprova i verifica que el comportament ha estat bo, i ressalta els aspectes positius de cada grup. (act. 2)

La mestra felicita els alumnes dient:

- "Ha anat molt bé i, per tant, ens podem aplaudir."

(act. 2)

- La mestra inicia l'activitat tot dient:

- "Avui farem una activitat de fer flors, al final de març comença la primavera i els camps queden plens de flors."

Els nens expressen amb gestos i amb exclamacions que la idea els agrada. (act. 4)

- "Oi que us agraden molt les històries i els contes?"

(act. 6)

- La mestra els premia tot dient:

- "Ara sí que està més bé, molt bé, ara sí que sou un grup ben maco." (act. 4)

- "Escolteu", diu la mestra "el que dirà aquest últim grup interessa molt i molt a tots". (act. 4)

- La mestra en diverses ocasions assenyala que:

- "Tots junts ens ho passarem molt bé, les coses que es fan plegats són més divertides i són més fàcils." (act. 5)

- La mestra demana un fort aplaudiment perquè s'ho han passat molt bé i perquè ho han fet molt bé. Els nens piquen de mans dient:
- "Sí! Sí!" (act. 5)

➤ **Conclusions**

- Utilitza preguntes positives i motivadores per motivar els alumnes a fer les activitats.
- Els planteja reptes amb les preguntes que d'entrada ella ja sap que els alumnes respondran positivament: que sí que volen participar o que es veuen capaços, o que si que els agrada, etc.
- En la part final de l'activitat, durant la intervenció dels alumnes, va felicitant les actuacions dels alumnes i ressalta aquells aspectes més positius que els alumnes van dient.
- Finalitza l'activitat demanen un fort aplaudiment per haver-ho fet tan bé.

- Facilita i relaciona les noves activitats amb altres ja conegudes: coneixements previs.

En gairebé en totes les activitat relaciona la mestra l'activitat amb altres de semblants treballades a classe. Els nens, uns de forma verbal i altres de forma corporal, mouen el cap afirmant que recorden les activitats prèvies assenyalades per la mestra.

Per exemple:

- Els diu que són unes margarides molt especials perquè en els seus pètals hi ha escrites unes frases que fan referència a temes que s'han explicat en Coneixement del medi. (act. 4)

- Compara la nova activitat amb altres que s'han fet a classe, com per exemple la de buscar qualitats. (act.4)
- Una part de l'activitat s'assembla a la de fer puzzles, en la qual tenien peces barrejades i aleshores havien de mirar a qui faltaven les peces per donar-les-hi i poder fer el joc. Continua dient que d'aquest tipus ja han fet força activitats i que això de donar peces ja ho saben fer i ho fan molt bé. (act.3)

- "Eh que ja vam fer una activitat en la qual havíem de comptar? Us recordeu que es deia descomponem nombres? (act.5)

➤ **Conclusions**

La mestra relaciona la nova activitat amb altres ja conegudes, i posa exemples concrets.

- **Durant la seva intervenció dóna a conèixer als alumnes els comportaments cooperatius que es volen observar .**

Veiem que la mestra al llarg de l'explicació de l'activitat va donant referents respecte a allò que vol que els alumnes facin i concretament respecte als comportaments cooperatius que ella vol veure.

- En el treball de grup:
 - "Us heu d'ajudar." (act. 1)
 - Insisteix que avui tots necessitaran l'ajuda dels altres, perquè són puzzles les peces dels quals estan barrejades i, per tant, s'hauran d'ajudar. (Act. 1)

- Repeteix en diverses ocasions que és molt important saber donar i saber rebre.
- "s'ha de fer en silenci, s'ha de donar i no agafar."
- Durant les explicacions incideix en el fet que:
 - "S'ha de treballar en grup."
 - "Entre tots ho faran tot i ens ho passaran molt bé."
 - "Passarem una bona estona."
 - "Entre tots jugarem."
 - "Ens podem ajudar."
 - "Ens hem de respectar."
 - "Hem de poder donar ajuda."
 - "Treballar així és molt divertit."
- La mestra insisteix una vegada més que s'han d'ajudar, col·laborar i cooperar perquè tothom tingui, al final, les quatre etiquetes.
 - "No pot haver-hi un nen que mani i els altres que s'ho mirin."
 - "Tots heu de participar, heu de dir la vostra."
 - "No hi ha guanyadors ni perdedors."
 - "No és una competició."
 - "Quan tot el grup estigueu aixequen la mà per saber que ja esteu. No tenim presa." (act. 2)
- La mestra continua matisant que per parlar i entendre's, és a dir, per poder fer l'activitat, cal seguir unes normes i s'ha de cooperar. (act. 3)
- Insisteix que per parlar s'ha de fer ordenadament, respectant-se els uns als altres i respectant el torn de paraula. (act. 3)

- El que es vol és que tothom sigui escoltat quan parla. (act. 3)

- Els diu que han de tenir unes "actituds d'escolta, de respecte als altres i de valorar allò que diuen". Continua dient que "no n'hi ha prou escoltant, cal pensar i dir també si estic d'acord o no amb el que diuen". (act. 3)

- Les activitats en grups són per fer tots junts. (act.3)

- Insisteix en el fet de respectar del torn de paraula i tenir unes bones actituds de respecte perquè tothom pugui participar. (act. 3)

- Els diu que hauran de dialogar molt entre ells. Explica que per parlar cal escoltar els companys, respectar el torn de paraula i s'ha de cooperar entre tots. (act. 4)

- També diu que s'han de llegir les frases i els companys han d'escoltar. Entre tots han de decidir. És una activitat de grup, on un nen sol no pot decidir. (act. 4)

- Explica pautes o normes de l'activitat:
 - S'han de respectar els companys.
 - S'ha de respectar el torn de paraula.
 - Poden intervenir-hi tots.
 - Per cada pètal que es posa tots han de dir la seva opinió.
 - Es pot preguntar als companys.
 - [...]

- Els explica que han de treballar en silenci i donar peces a qui les necessiti.
- Els fa saber que amb aquesta activitat aprendran a saber donar, a saber esperar, a saber cooperar entre tots. (act. 5)
- Recorda que una de les normes del joc és donar les peces. S'ha de saber esperar i no demanar-les. (act.5)
- Finalment els diu que no hi ha guanyadors ni perdedors, el guanyador és qui respecte les normes. (act. 5)

➤ **Conclusions**

Durant l'explicació de l'activitat la mestra dóna a conèixer els objectius de l'activitat, i insisteix reiteradament respecte a aquelles actituds que l'equip de mestres consideren bàsiques per treballar amb els alumnes d'acord amb les característiques i necessitats del grup classe exposat durant el seminari: saber donar ajuda, saber rebre ajuda, respectar el torn de paraula, etc.

➤ **Respecte als alumnes volem observar:**

- Quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup.
- Si mostren interès per l'activitat.
- Quin tipus de relacions s'estableix dintre del grup.
- Si dins de la interacció del grup la comunicació no solament s'utilitza per fer circular la

informació, sinó que principalment serveix també per definir i establir una relació entre els interlocutors.

- Quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup .

Durant l'explicació de l'activitat i la presentació del material els nens estan molt atents i mostren un gran interès. Aquest interès disminueix al llarg de l'explicació. Són molt impacients, el que volen és començar a dur a terme l'activitat. Escolten les primeres explicacions, però després es mostren neguitosos i no escolten.

Mostren entusiasme i interès per al material. Alguns alumnes que estan asseguts a les taules més allunyades de la mestra es posen drets per poder veure millor el material. En alguna ocasió, fins i tot, alguns aplaudeixen quan la mestra mostra el material.

Un altre aspecte que cal destacar és la cura que tenen de tot el material en totes les activitats: el respecten, hi juguen i l'utilitzen amb molta cura.

Tots segueixen les instruccions de l'activitat que ha explicat la mestra, així com les normes de convivència que la mestra assenyala gairebé en totes les activitats:

- "No ens podem picar."
- "No ens poder barallar."
- [...]

Respecte a les normes de funcionament de l'activitat (on posar el material, com repartir-lo, el moment de l'inici, etc.) observem que, per tots aquests aspectes més formals, no hi ha cap tipus de discussió.

En general tots manifesten estar molt implicats en l'activitat.

El fet d'haver de parlar entre ells costa a una gran majoria. S'observa una major complicitat amb el company que tenen al costat.

En aquelles parts de l'activitat que són més complicades és quan busquen el consens, l'ajuda i l'opinió dels altres i, per tant, s'observa una major interacció entre els nens, més diàlegs i comunicació dins del grup. D'altra banda, quan l'activitat resulta fàcil, no busquen ni el suport ni l'aprovació dels altres en la majoria dels casos.

Un fet que em sorprèn al llarg de les activitats és que no s'observen conflictes en cap grup. Fàcilment accepten les opinions o suggeriments dels altres.

Normalment es pot observar que dialoguen molt més una vegada que tenen finalitzada l'activitat, i és quan s'adonen que han comès errors. És en aquest moment quan busquen l'ajuda i el consens de tots quatre.

Per exemple, en l'activitat de "Quin pètal posem?" (ho hem vist en altres activitat) veiem que a l'hora de posar els pètals més fàcils d'identificar actuen de manera més individual, mentre que quan han de col·locar pètals que són més difícils actuen de forma cooperativa: argumenten, parlen i busquen el consens entre tots. En general observo que al principi de l'activitat hi ha poc diàleg i argumentació. Llegeixen el pètal i si ho veuen molt clar el posen; si no és així el deixen al costat per després. Una vegada que han posat aquells pètals que els han resultat més fàcils, agafen els altres que han deixat. És aquí quan veig que l'activitat és més rica en intercanvi d'opinions. Es respecten (més o menys), i tots diuen la seva, s'escolten i busquen el consens, després d'una argumentació per part de tots.

Al principi de l'activitat s'observa un treball individual, cada nen mira detalladament cada una de les peces o part del material que li ha tocat. Puc sentir expressions com:

- "Aleta! Oh! Mira! Que *guai!*"

El primer que fan és començar a calcular, relacionar, contestar les peces del material que els ha tocat, i comencen a treballar individualment.

Per tant, es veu una responsabilitat individual dins del treball de grup. En ocasions fins i tot es detecta com si només portessin a terme un treball individual.

- "Això és meu."

Una vegada que els grups van finalitzant, els nens s'interessen pel que han fet els altres grups.

Mostren una gran impaciència a l'hora de respondre les preguntes que la mestra fa. La mestra encara no acabat de preguntar quan ja alcen la mà per respondre.

Entre les coses que més repeteixen és el fet que tots diuen que s'han ajudat.

Durant aquesta part final de l'activitat s'observa que la majoria mantenen l'atenció i escolten els seus companys de taula, ja sigui amb la mirada o amb el gest. Els costa mantenir l'atenció quan parlen els altres grups.

Tinc la sensació que en aquesta part de l'activitat els nens tenen un gran interès per explicar com ha anat l'activitat, com s'han sentit, què els ha agradat més, etc., però no manifesten cap interès per conèixer l'activitat dels altres grups.

Per altra banda, els costa acceptar els seus comportaments, es veu molt clar quan la mestra pregunta:

- "Quina actitud heu tingut?"

La Dana diu: - "L'Oriol no m'escoltava."

L'Oriol respon: - "No és veritat."

Però, per altre banda, tinc els meus dubtes si els alumnes són sincers o saben què han de dir, és a dir, saben què és el que vol sentir la mestra. Per exemple la mestra pregunta:

- "Què hem après?"

I els nens responen:

- "A respectar-nos, a compartir, a fer-ho per ordre, a llegir, etc."

La mestra afegeix:

- "Hi ha alguna cosa que podem millorar?"

I els nens contesten:

- "No cridar, no aixecar-nos, saber compartir les peces, saber escoltar-nos millor, etc."...

Personalment tinc els meus dubtes. Amb això no vull dir que no ho hagin fet.

Majoritàriament les respostes dels nens són molt simples i curtes.

Els costa pensar en el que ha passat durant l'activitat, de reflexionar. Penso que és una tasca que encara s'ha de treballar molt, no hi estan acostumats.

➤ **Concretant:** les actituds que més freqüentment s'observen són:

- Respecte als companys.

- Saber donar.

- Saber rebre.

- Respectar el torn de paraula quan es troben en el petit grup.
- Respectar les normes de funcionament de les activitats.

- **Mostren interès per l'activitat.**

En gairebé totes les activitats s'observa que els alumnes escolten amb molta atenció les explicacions de la mestra. Les expressions de les cares i de tot el cos expressen les ganes d'iniciar l'activitat, així com també expressions verbals com "Oh! Bien! Ala!",.. fins i tot, alguns aplaudeixen quan veuen el material de les activitats proposades.

Mentre dura l'activitat no s'observa cap nen ni cap grup que abandoni la seva tasca, mantenen l'interès fins al final.

- **Quin tipus de relacions s'estableix dintre del grup.**

Manifesten una relació de respecte. Cada grup estableix la seva manera d'actuar internament de forma espontània, seguint les normes pautades per la mestra.

Es pot observar com a vegades fins i tot sembla que juguen a cromos, és a dir, es canvien peces, "jo et dono aquesta i tu em dones l'altra", d'una manera molt lliure i espontània.

La relació del grup es basa principalment en aquest intercanvi de material.

Al principi de les activitats es porta a terme principalment un treball més individual i a mesura que

l'activitat progressa es veu la relació d'escolta i d'ajuda.

Al llarg de les activitats s'observa que els alumnes han anat adquirint el sentiment de grup, de pertinença, de la necessitat dels altres, de poder ajudar, d'escoltar i de ser escoltat, així com el d'opinar i preguntar (sobretot s'ha vist en les dues últimes activitats).

➤ **Respecte a les activitats volem observar si:**

- **Les activitats plantejades permeten assolir els objectius tant individualment com col·lectivament.**

Totes les activitat plantejades permeten un treball individual i col·lectiu. Normalment al principi de l'activitat s'observa un treball individual major i a mesura que avança l'activitat el treball passa a ser col·lectiu.

- **El nivell de dificultat de la tasca afavoreix o disminueix la cooperació?**

Veiem més comportaments cooperatius en aquelles activitats que presenten més dificultat. És a dir, quan individualment no saben respondre o seguir amb l'activitat és quan observem que esperen l'aprovació dels companys, fan preguntes sobre el tema, demanen ajuda, s'estableix diàleg, etc. En canvi, quan no tenen problemes optem per seguir treballant de manera individual. Si ens fixem en les activitats, en gairebé totes al principi opten tots per un treball individual fins que necessiten l'ajuda dels companys.

També hem observat que en aquelles activitats on no es demana que cada un dels alumnes elabori o construeixi la

seva part, veiem que el nombre de comportaments cooperatius és més gran.

Per exemple, en l'activitat "Quin pètal posem?", s'ha de fer una sola flor per a tots, o també en el cas "Fem històries", en la qual entre tots s'inventen un sola història. D'altra banda, en activitats com per exemple "Omplim globus", encara que no es finalitza l'activitat fins que tots tenen el seu globus muntat a partir de l'ajuda dels altres, els comportaments cooperatius observats són inferiors.

- **El tipus d'activitats presentades afavoreix el desenvolupament d'actituds cooperatives?**

Com ja vam observar i analitzar en el primer nivell d'anàlisi, les activitat proposades per les mestres faciliten comportaments cooperatius. Ara, a través de l'observació directa, comprovem que aquests comportaments es manifesten.

- **S'observa quines són les característiques que fan possible expressar actituds cooperatives entre els alumnes:**

- Que es necessitin a nivell conceptual.
- Que l'activitat presenti un cert grau de complexitat.
- Que l'activitat permeti diferents tipus d'accions: llegir, escriure, ordenar, comptar, etc.
- Que l'activitat estigui presentada de tal manera que per assolir l'objectiu final faci falta cooperar.
- Que el treball en grup sigui major que el treball individual.
- Que hi hagi aproximació amb el company. Veiem com s'estableixen més comportaments cooperatius amb el company del costat que amb els del davant.

Les activitats faciliten que els alumnes siguin "aprendices activos" en lloc de "recibientes pasivos de información" (Mayers i Jones, 1993, pàg. 167), és a dir: parlen, llegeixen, executen, escriuen i reflexionen.

Podem observar, igual que ja vam detectar en el primer nivell d'anàlisi, que no totes les activitats faciliten els mateixos comportaments. Unes incideixen més en uns comportaments que en d'altres, però en totes els alumnes participen activament de l'activitat a través de llegir, escriure, parlar, etc.

No hem observat cap alumne que no participés d'una manera o una altra en les activitats proposades.

6.2.2. ANÀLISI DELS CRITERIS BÀSICS DE JOHNSON I JOHNSON EN CADA UNA DE LES ACTIVITATS OBSERVADES

Una vegada realitzada l'observació directa de les activitats i amb l'ajuda de les notes de camp i del diari de la investigadora presentem una anàlisi que ens permet valorar els indicadors observables amb relació als criteris bàsics de Johnson i Johnson i ens permet dir que:

➤ SÓN CAPAÇOS DE...i quan TENEN DIFICULTATS PER...

Respecte al criteri **INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA** i amb relació als nostres indicadors podem dir que:

➤ SÓN CAPAÇOS DE...

- Veure que l'intercanvi de material afavoreix l'assoliment de l'objectiu.

Observem que l'intercanvi de material és un dels comportaments que més s'observa durant totes les activitats i que no presenta cap problema pels alumnes.

- *Manifestar expressions corporals o verbals de satisfacció quan finalitza l'activitat.*

Observem com aplaudeixen, alcen la mà com a senyal que han acabat, somriuen, s'abracen, etc.

➤ TENEN DIFICULTATS PER...

- *Adonar-se que tots són necessaris per dur a terme l'activitat.*

Pensem que tenen dificultat per adonar-se'n. Podem veure com cada un d'ells es veu necessari, ja que en el treball individual mostren una molt bona predisposició. Per posar un exemple: l'activitat de "Quin pètal posem?", on cada un ha d'agafar i llegir la frase en veu alta per reconèixer entre tots si és vertadera o falsa, es converteix en molts dels casos en una activitat individual, on no existeix l'aprovació o el consens de grup. La decisió és d'un sol alumne. Només veuen la necessitat de cooperar amb els altres quan per si sols no poden dur a terme l'activitat.

- *Mantenir l'interès per l'activitat fins que tots estiguin.*

Observem que l'interès baixa molt quan l'alumne ha assolit la seva part de l'activitat.

Respecte al criteri **INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA** i amb relació als nostres indicadors podem dir que:

➤ SÓN CAPAÇOS DE...

- *Respectar l'ordre de l'activitat proposada.*

En general els alumnes segueixen força les normes de les activitats que marca la mestra respecte al seu funcionament.

Cal ressaltar que el grup que més els ha costat seguir les normes ha estat el grup d'observació.

- *Demandar ajuda quan la necessiten.*

És un dels indicadors fàcils d'observar. Els alumnes no mostren cap problema a l'hora de demandar ajuda si la necessiten.

➤ **TENEN DIFICULTATS PER...**

- *Oferir ajuda.*

No hem observat en cap cas que algun alumne es negués a donar ajuda, però el que nosaltres volíem veure amb aquest indicador era si eren capaços d'ajudar sense que el company demanés l'ajuda. Això s'observa molt clarament quan l'alumne ha acabat la seva part de l'activitat i la repassa, la torna a mirar, observa el que fan els seus companys, però els costa posar-se al costat dels altres i ajudar-los sense que aquest els ho demanin.

Respecte al criteri **RESPONSABILITZACIÓ INDIVIDUAL** i amb relació als nostres indicadors podem dir que:

➤ **SÓN CAPAÇOS DE...**

- *Escoltar els altres i mostrar-se respectuosos.*
- *Respectar el torn de paraula.*

Quan aquests dos indicadors s'observen dins del grup petit, els alumnes són capaços d'escoltar-se i respectar el torn de paraula. Això també s'observa fàcilment en l'activitat "Fem històries", quan es van passant la làmina i cada un explica la seva part. Ho fan amb ordre i s'escolten mútuament respectant el torn de paraula. Per altra banda, quan l'activitat és portada a terme pel grup classe s'observa que hi tenen dificultat, tots volen parlar al mateix moment i no s'escolten.

➤ TENEN DIFICULTATS PER...

- *Defensar les seves opinions.*
- *Mantenir silenci mentre els altres parlen.*
- *Qüestionar-se preguntes respecte al tema que es vol tractar.*

Els alumnes mostren dificultats en tots tres indicadors. Els costa molt defensar les seves opinions. Fan i deixen de fer sense defensar el que pensen.

En cap moment hem observat que es plantegin preguntes entre ells respecte als temes tractats.

Respecte al criteri **HABILITATS D'INTERCANVI I EN PETIT GRUP** i amb relació als nostres indicadors podem dir que:

➤ SÓN CAPAÇOS DE...

- *Acceptar de bon grat les aportacions dels altres.*
- *Dialogar sense baralles.*
- *Organitzar-se com portar a terme l'activitat.*
- *Dialogar per arribar a acords.*

S'observa que els alumnes actuen dins del grup amb força respecte entre ells. Accepten l'ajuda dels altres de bon

grat. De fet les activitats estan força pautades i en les que han de decidir alguna cosa, accepten l'aportació del company del grup.

El diàleg per arribar a acords s'observa en poques actuacions. Els alumnes actuen en lloc de dialogar i els altres accepten fàcilment els suggeriments dels seus companys.

➤ TENEN DIFICULTATS PER...

- *Esperar l'aprovació dels altres abans d'actuar.*

S'observa en gairebé totes les activitats. Si l'alumne sap què ha de fer, no espera l'aprovació dels altres, sinó que actua i tira endavant sense parar atenció a què opinen els seus companys o bé si han tingut temps de pensar. En canvi, quan necessiten ajuda busquen l'aprovació per seguir endavant.

Respecte al criteri **CONSCIENCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP** i amb relació als nostres indicadors podem dir que:

Aquests indicadors costa molt poder classificar-los en si són realitzats o no pels alumnes. Observo que els alumnes, per una banda, són sincers quan contesten a la mestra respecte a aquests aspectes; però, per altra banda, tinc també els meus dubtes ja que observo que moltes vegades el que volen és quedar bé amb la mestra i responen allò que saben que ella vol escoltar, encara que per les seves expressions i mirades al grup es detecta una certa complicitat infantil d'amagar o de no dir certes coses.

➤ SÓN CAPAÇOS DE...TENEN DIFICULTATS PER...

- *Són capaços de veure què falta per fer.*
- *Són capaços de veure com s'han relacionat.*
- *Són capaços de veure el que ha anat bé.*

A continuació mostrem un quadre resum que reflecteix aquesta anàlisi:

Quadre núm. 46

CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON	SÓN CAPAÇOS DE...	TENEN DIFICULTAT PER...
INTERDEPENDÈNCIA POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Veure que l'intercanvi de material afavoreix l'assoliment de l'objectiu.</i> - <i>Manifestar expressions corporals o verbals de satisfacció quan finalitza l'activitat.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Adonar-se que tots són necessaris per dur a terme l'activitat.</i> - <i>Mantenir l'interès per l'activitat fins que tots estiguin.</i>
INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Respectar l'ordre de l'activitat proposada.</i> - <i>Demandar ajuda quan la necessiten.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oferir ajuda.</i>
RESPONSABILITZACIÓ INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Escollar els altres i mostrar-se respectuosos.</i> - <i>Respectar el torn de paraula.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Defensar les seves opinions.</i> - <i>Mantenir silenci mentre els altres parlen.</i> - <i>Qüestionar-se preguntes respecte al tema que es vol tractar</i>
HABILITATS D'INTERCANVI I EN PETIT GRUP	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acceptar de bon grat les aportacions dels altres.</i> - <i>Dialogar sense baralles.</i> - <i>Organitzar-se com portar a terme l'activitat.</i> - <i>Dialogar per arribar a acords.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esperar l'aprovació dels altres abans d'actuar.</i>

<p>CONSCIENCIACIÓ DEL PROPI FUNCIONAMENT COM A GRUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ser capaços de veure què falta per fer.</i> - <i>Ser capaços de veure com s'han relacionat.</i> - <i>Ser capaços de veure el que ha anat bé.</i> 	
--	---	--

6.2.3. CAPTACIÓ GLOBAL DE L'ACTIVITAT

Després de veure com s'ha portat a terme l'observació directa i conèixer el diari de la investigadora, pretenem recollir aquells aspectes globals més rellevants que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar les activitats.

Aquest aspectes són els següents:

- Captació global de l'activitat: dos moments, part inicial i part final.
- La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?
- Punts forts i febles observats durant l'observació directa.

6.2.3.1. Dos moments: part inicial i part final

La mestra fa la captació global de l'activitat durant la part inicial i durant la part final de l'activitat. Cal tenir en compte que aquest és un aspecte que la mestra té present en totes les activitats portades a terme durant tot el curs.

- **Part inicial de l'activitat**

En la part inicial de l'activitat podem observar que la mestra utilitza les idees prèvies i els coneixements que

els nens tenen. Els proporciona referències, conceptes i fins i tot interpretacions amb les quals poden reelaborar i enriquir els seus plantejaments inicials. Un dels seus objectius és donar significat a l'activitat.

Des que la mestra comunica que realitzaran l'activitat fins que els nens comencen a dur-la a terme, es desenvolupa tot un procés, que facilita:

- Que els nens captin les activitats en la seva globalitat, que gaudeixin i es familiaritzin auditivament amb les actituds cooperatives i normes.
- Que comencin a identificar els elements d'interacció que es pretén que desenvolupin durant les activitats, així com que surtin a la llum els coneixements previs respecte a l'activitat que es realitza amb relació al contingut que s'ha de treballar.

La mestra té molta cura amb els primers contactes amb l'activitat. Abans de presentar-les es plantegen quins són els objectius de les activitats i indica com s'han de treballar. En tots els casos es procura que l'ambient i les paraules que acompanyen l'explicació fomentin bones actituds i inciti a treballar conjuntament.

Les activitats es presenten amb frases com les que següents:

- "Avui fem matemàtiques."
- "Oi que us agraden les matemàtiques? Us agrada comptar i buscar solucions?"
- "Avui no treballarem sols, ho farem junts."

- "Treballar en grup es divertit oi? Podrem ajudar-nos, demanar ajuda, i passarem una estona molt maca tots plegats."

- "Ara farem una activitat de llengua."
 - "La llengua utilitza paraules."
 - "Haurem de parlar molt amb els companys."
 - "Haurem d'escoltar-nos i respectar el torn de paraula."
 - "Eh que ho sabem fer això?"

- "L'activitat d'avui té semblances amb activitats que hem fet altres dies. Per una banda, s'hi juga com en els puzzles, és a dir, cooperant amb els companys i sense demanar les peces, per aconseguir construir un globus aerostàtic."
 - "Què us sembla?"
 - "Eh que pot ser molt divertit?"
 - "Per altra banda, s'hi juga calculant com en els jocs de descomposició als quals ja hem jugat altres vegades. Haureu de resoldre sumes de 2 i 3 sumands."
 - "Omplim doncs els globus, segur que junts fem les coses més fàcilment."

Com es pot veure en els enregistraments aquest llenguatge convida els nens a gaudir ("us agradarà", "oi que us agrada les matemàtiques?", "és divertit oi?"), a rebre sensacions ("pot ser molt divertit", "junts fem les coses més fàcilment"), a compartir amb els companys aprenentatges previs ("té semblances amb altres activitats que ja coneixeu", "s'hi juga com en el joc de descompondre nombres") i a descobrir ("mireu que el pètal doni informació", "busqueu aquelles qualitats o accions que vagi bé", "no us quedeu amb la primera que trobeu").

En els vídeos es fa evident que mentre la mestra presenta l'activitat, els alumnes (tot el grup classe) gaudeix amb ella el que està dient. En els nens s'observen mirades, exclamacions i gestos que fan sentir la seva presència activa mentre que la mestra explica l'activitat.

- **Part final de l'activitat**

L'objectiu de la part final de l'activitat per la mestra és conèixer la *conscienciació del propi funcionament com a grup*. Utilitza la verbalització com una forma de facilitar que els nens avancin en el coneixement de les seves actituds. El que fa la majoria de les vegades és repetir moltes de les verbalitzacions que els alumnes diuen. D'aquesta manera augmenta l'atenció de tot el grup classe perquè escolten i poden gaudir tots plegats.

A més, una vegada que tots els grups o nens han parlat i han pogut dir allò que consideraven més important, la mestra fa una mica de recapitulació de tot el que s'ha dit i ressalta els aspectes positius i els que necessiten millorar. La intenció de la mestra és aprofundir en els aspectes més importants del desenvolupament l'activitat amb l'objectiu d'ajudar els nens a prendre consciència de la realitat del procés de l'activitat. La repetició per part de la mestra dels aspectes més destacats facilita aquesta conscienciació.

A continuació coneixerem quines expectatives i motivacions desperten els objectius envers cada una de les activitats observades, així com els punts forts i febles observats respecte al treball en grup.

6.2.3.2. Expectatives i motivacions que desperten els objectius envers cada una de les activitats observades: punts forts i febles

▪ **ACTIVITAT NÚM. 1: FEM PUZZLES**

- La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?

La mestra, durant la presentació de l'activitat, dóna molta importància a com rebre ajuda i com oferir ajuda, posant exemples de la vida diària de la classe. Remarca que avui tots necessitaran l'ajuda dels altres. També assenyala que és important que observin el que necessiten els seus companys, quina peça els poden donar i que les donin d'una en una. Els recorda que l'activitat finalitzarà quan tots els nens tinguin el seu puzzle acabat.

El to de veu de la mestra és suau i tranquil, però, al mateix temps, amb variacions i amb diferents accents que afavoreixen l'atenció de l'alumnat, i l'ajudant a crear bones expectatives envers l'activitat. L'expressió corporal de la mestra també es veu accentuada en alguns moments importants de la presentació de l'activitat.

La relació de l'activitat amb altres ja conegudes, facilita que els nens sàpiguen què s'espera d'ells.

Es pot observar l'interès que mostren els nens a la mestra gràcies al seguit de preguntes o de relacions que els propis nens generen.

Els nens estan molt atents i segueixen amb la mirada les explicacions de la mestra. Alguns manifesten impaciència perquè volen començar a fer l'activitat.

Mentre que la mestra explica, els nens també fan preguntes i posen exemples, participant d'aquesta manera en l'explicació de l'activitat.

Quan la mestra mostra el material, els nens (grup classe) fan exclamacions, gestos d'aprovació, piquen de mans, i alguns s'aixequen de la cadira mirant els altres.

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

Els alumnes participen amb respostes i amb preguntes durant la presentació de l'activitat per part de la mestra. Es poden observar gestos, manifestacions verbals i corporals, que donen a conèixer que els nens veuen amb expectatives d'èxit l'activitat. Els nens expressen motivació envers l'activitat.

Observem actituds de respecte entre els companys, a l'hora d'obrir el sobre, per exemple.

Veiem una actitud de diàleg per arribar a acords entre els companys respecte a com organitzar el material que és de tots.

Crec que és molt important el fet que tinguin en compte que el material s'ha de compartir.

Alguns nens intervenen i protesten contra actituds dels seus companys que ells consideren que no són correctes. El que és curiós és que accepten correctament els seus errors. Hi ha nens que quan acaben de construir el seu puzzle, ajuden els seus companys de grup.

A la part final els nens mostren moltes ganes de participar. Per ells participar és poder parlar, dir com els ha anat, encara que de manera molt individual.

Crec que és bo que la mestra condueixi la part final fent preguntes que ajuden els nens a reflexionar sobre la pròpia pràctica i les actituds que han manifestat.

Punts febles

No esperen que els seus companys els donin les peces, les agafen. Penso que són molt conscients que les peces són de tots. Cap nen s'enfada perquè li agafin alguna peça. No obstant això, considero que és un punt feble ja que no tenen en compte una de les normes del joc, que és esperar que et donin les peces.

Alguns nens, quan tenen fet el seu puzzle, fan d'observadors d'aquells que no el tenen muntat i no mostren voluntat d'ajudar-los. D'altres no paren de mirar el seu puzzle, retocant les peces perquè quedin col·locades perfectament. Per tant, podem veure que no s'ajuden, cosa que fa pensar que per ells l'activitat i la implicació en l'activitat ha finalitzat.

Majoritàriament es pot observar que, encara que no aixequin la mà, tant l'expressió de la cara com alguns dels seus gestos manifesten que ja han acabat l'activitat quan han acabat de muntar el seu puzzle.

A la part final podem observar que els costa molt escoltar i, per tant, contestar allò que la mestra pregunta. Penso que per ells el més important és dir coses, parlar en veu alta i ser escoltats, sobretot, per la mestra.

Els costa esperar el torn de paraula i escoltar-se entre ells.

Els costa pensar en el que ha passat durant l'activitat, reflexionar. Penso que és una tasca que encara s'ha de treballar molt. No hi estan acostumats.

He pogut observar que no són sincers. Em sorprèn perquè algun grup, quan la mestra els ha preguntat si han respectat les normes o bé si s'han donat peces, responen que sí, quan, a la gravació ja es podrà observar, realment no ha estat del tot així.

▪ **ACTIVITAT NÚM. 2: DESCOMPONEM NOMBRES**

- **La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?**

Podem observar com la mestra relaciona l'activitat amb altres activitats que els nens ja coneixen, com el set i mig, el joc de fer parelles, etc., i els nens l'ajuden a recordar altres activitats que ja han fet.

Comença tot dient:

- "Treballar en grup és molt divertit, avui passarem una bona estona plegats."

La mestra utilitza la verbalització i mostra el material a l'hora d'explicar l'activitat.

La mestra utilitza gestos i expressions facials perquè els nens comprenguin amb claredat allò que no es pot fer. Tot això influeix positivament en el bon clima que es respira a l'aula.

Els nens estan molt atents i segueixen amb la mirada les explicacions de la mestra. Alguns manifesten impaciència perquè volen començar a fer l'activitat.

Mentre la mestra explica els nens també fan preguntes i posen exemples, participant d'aquesta manera en l'explicació de l'activitat.

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

Els nens participen amb respostes i amb preguntes durant la presentació de l'activitat per part de la mestra. Es poden observar gestos, manifestacions verbals i corporals, que donen a conèixer que els nens veuen amb expectatives d'èxit l'activitat. Els nens expressen una motivació envers l'activitat.

Fan servir una actitud de diàleg per arribar a acords entre els companys respecte a com organitzar el material que és de tots.

Crec que és molt important el fet que tinguin en compte que el material s'ha de compartir.

La mestra ressalta molt aquelles actituds de respecte, de diàleg, de servei als altres, que els nens demostren durant l'activitat. La mestra en tot moment presenta una actitud d'escolta i de comprensió envers els nens.

La mestra, a la part final, gairebé a tots els grups els pregunta el mateix per ajudar-los a reflexionar sobre la seva pròpia practica:

- "Com anat?"
- "Què us ha agradat més?"
- "Què es pot millorar?"

També és molt important que la mestra durant tota l'activitat va relacionant aquesta l'activitat amb d'altres ja realitzades i les va comparant o fa dir als alumnes quines diferències són les més importants respecte a la seva forma d'actuar.

Es pot observar que durant tota l'activitat tots els grups es troben implicats en l'activitat.

Respecten el material durant l'activitat i a l'hora de recollir-ho.

Recullen el material plegats. Tothom hi participa. Es realitza de manera respectuosa entre els membres de cada un dels grups.

Els nens aixequen la mà com a senyal d'haver finalitzat l'activitat quan tots quatre han finalitzat.

Punts febles

És difícil escoltar bé el que diuen durant l'activitat, tots parlen molt alt i alhora.

Observem que la majoria dels alumnes estan molt pendents de trobar les seves quatre targetes a través d'un treball individual. No s'adonen que han de compartir. Després de força estona quan s'adonen que no ho podem fer sols l'activitat, observen i busquen la forma d'intercanviar les targetes amb els seus companys. Després d'aquesta primera part individual, treballen tots plegats, s'ajuden a buscar les targetes que falten.

Continuen aixecant la mà per contestar a les preguntes de la mestra, encara que no tingui res que veure amb la pregunta d'aquesta. Tots volen parlar.

La mestra contínuament ha de cridar l'atenció perquè baixin el to de veu, però pocs nens fan cas.

La part final de l'activitat, ha costat molt que els nens/es s'escoltin i esperin el torn de paraula.

▪ ACTIVITAT NÚM.3: COM SÓN? QUÈ FAN?

- La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?

La mestra presenta l'activitat dient que serà de llengua. Diu que "la llengua necessita paraules" i, per tant, "és una activitat en la qual haureu de parlar". La idea d'haver de parlar els ha agradat molt. Puc sentir ara un "bien!". Es pot observar com un nen aixeca els braços cap amunt en senyal d'aprovació que pot parlar. Dues nenes que estan assegudes de costat es miren i s'agafen les mans, com a senyal que també els agrada la idea de parlar. A la meva esquerra s'escolta un "ja" quan la mestra diu que, sinó parlen amb els seus companys és com si ho fessin sols.

Els diu que és una activitat divertida i que s'ho passaran molt bé, que han de tenir unes "actituds d'escolta, de respecte als altres i de valoració d'allò que diuen".

La mestra durant, la presentació de l'activitat, insisteix sovint en el fet que les activitats en grups són per fer-les tots junts.

Es pot veure com els nens estan molt neguitosos i impacients per començar. Aquest fet l'hem observat en les altres dues activitats anteriors.

La mestra utilitza diferents tons de veu i expressions per cridar l'atenció dels nens. Aquest és un mecanisme que ja hem pogut veure en altres activitats i que li funciona per calmar i atraure l'atenció. Els nens callen, observen i escolten atentament la mestra. Els nens responen amb exclamacions d'alegria quan la mestra els ensenya el material. Es pot sentir un "Oh! Ah! Oh que bé! Ala!"

Quan la mestra mostra les targetes de colors, la resposta d'expectació que donen els nens és immediata. Alguns d'ells, sobre tot els que estan asseguts a les taules més allunyades de la mestra, es posen drets per poder veure millor les targetes de colors que els han cridat tant l'atenció. Fins i tot, un nen aplaudeix quan la mestra les treu del sobre.

Es pot observar que des que la mestra ha començat a explicar l'activitat i ha mostrat el material, l'atenció ha augmentat molt.

Durant l'explicació, la mestra repeteix en més d'una ocasió les actituds que han de tenir durant l'activitat. Insisteix sovint tot dient que "això es fa entre tots".

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

La presentació de l'activitat ha motivat els alumnes, que han mostrat perspectives d'èxit.

Es pot observar que en les situacions més difícils de respondre és quan els nens busquen el consens, l'ajuda i l'opinió dels seus companys.

Cal dir que hi ha nens que sempre, abans de posar la targeta, demanen si els altres ho veuen bé.

Tots els grups, menys el d'observació, segueixen les normes de l'activitat que estan relacionades amb les actituds cooperatives que es volen treballar.

En aquesta activitat, respecte a les dues anteriors, es pot observar més interacció entre els nens, més diàlegs i comunicació. Un fet que em sorprèn és que no observo que cap grup es baralli. Fàcilment accepten posar la targeta en el lloc que un d'ells diu.

Es pot observar que alguns grups, una vegada que ja tenen posades totes les targetes, és quan més dialoguen i justifiquen a la seva manera entre ells perquè han col·locat aquella targeta en aquell lloc. En algun cas, és quan s'adonen que la tenen malament i la canvien, buscant però, el consens de tots quatre.

La mestra, durant la part final ajuda els nens a reflexionar mitjançant preguntes. Sempre demana que primer les pensin i després contestin. Fa algunes preguntes com per exemple: "Com ho hem fet?" "Hem seguit la norma de saber escoltar?" "Hem respectat les opinions dels altres?" Una nena respon que està contenta perquè ha sabut compartir. La mestra els felicita tot dient que ho han fet molt bé, perquè han compartit, perquè s'han escoltat i han decidit entre tots.

Quan la mestra pregunta "Què hem après?" els nens responen "A respectar-nos, a compartir, a fer-ho per ordre, a llegir".

Crec que els nens van veient aquelles actituds que s'espera d'ells i, per tant, aquelles que han de manifestar per poder treballar i conviure plegats. Van aprenen, però una cosa és saber com cal comportar-se i l'altra és manifestar aquestes actituds durant l'activitat. Durant la part final de l'activitat, quan fan plegats la reflexió, es pot observar amb les intervencions dels nens que saben molt bé el que està bé i el que cal millorar. Per exemple, quan la mestra els pregunta si hi ha res que puguin millorar els nens contesten que no cridar, no aixecar-nos, saber compartir les peces, saber escoltar-nos millor.

Penso que la part final és molt important perquè els alumnes puguin reflexionar respecte a allò que ha passat, com ha anat l'activitat, i si han manifestat actituds de respecte, col·laboració, d'escolta, de donar ajuda, de rebre ajuda, etc.

Punts febles

L'entusiasme i la motivació que els nens expressen per un costat és un aspecte molt positiu, però penso que en segons quins moments aquesta exaltació es desborda i perjudica el

seguiment de l'activitat adequadament, és a dir, dificulta la informació que dona la mestra. El soroll i el moviment continuat d'alguns alumnes fa que el nens es dispersin una mica.

Avui, en general, els nens estan molt nerviosos, inquietos des d'un principi. Mentre la mestra explica l'activitat, en alguns moments he tingut la sensació que molt pocs segueixen l'explicació. Parlen entre ells de com s'ho passaran de bé.

Avui en Josuè està molt nerviós, tota l'estona està jugant amb la taula i dubto que estigui seguint les explicacions de la mestra. La mestra veu que hi ha uns quants nens que van per lliure, que estan absents a tot allò que ella està explicant. Cal dir que té en Josuè a davant seu. A mi personalment m'ha posat molt nerviosa i crec que a la mestra li ha passat el mateix. La mestra li diu sovint frases com "Josuè maco escolta que després no sabràs com va l'activitat", per poder cridar l'atenció i fer que estigui assegut i quiet un moment.

Però ell continua jugant amb la taula, amb els peus, etc. Penso que el temps d'atenció i d'escolta dels nens és molt poc, això que avui la part inicial ha estat de sis minuts. Volen fer l'activitat ràpidament i crec que pensen que ja en tenen prou, que ja saben com va l'activitat. Ells el que volen és jugar amb el material, són molt impacients.

Durant l'activitat els costa molt parlar entre ells, prendre decisions conjuntament. Crec que, per una banda, són massa conformistes, aproven les decisions d'un company fàcilment. Tinc els meus dubtes respecte a aquest comportament. No sé si es conformen perquè pensen que és un problema del seu company i no seu, o bé que ja decidiran què fer quan els toqui el seu torn. Si fos així, l'activitat es treballaria de manera individual. Per altra banda, em fixo que quan la decisió de posar l'acció o la

qualitat és més difícil o confosa demanen l'ajuda i dialoguen per arribar a un consens d'on posar-la. Per tant, potser no dialoguen en els casos en els quals la resposta és fàcil o molt evident per tots.

El grup d'observació podem observar que és l'únic que no segueix l'activitat. Aquest grup s'ha repartit les figures, s'ajuden, però es pot observar com cada un d'ells el que està fent és buscar les quatre qualitats o accions de la seva figura. Estan actuant individualment, no com a grup, i menys cooperativament. És el grup al qual ha costat més acceptar les opinions dels altres.

També observo més complicitat amb el company que tenen al costat, en la majoria dels grups, que amb els companys de davant. En alguns grups actuen per parelles, s'ajuden, s'escolten i demanen l'opinió només a qui tenen al costat, potser perquè avui hi ha molt de soroll dins de l'aula. Com he dit anteriorment avui es respira un cert nerviosisme general, que pot dificultar la relació dels grups.

Com en les dues activitats observades anteriorment, durant la part final la mestra fa algunes preguntes i demana que primer les pensin per després poder respondre. Igual que en les altres activitats, abans que la mestra acabi de formular la primera pregunta i malgrat que ja els ha dit que primer han de pensar i després contestar, molts aixequen la mà per respondre ràpidament.

▪ **ACTIVITAT NÚM. 4: QUIN PÈTAL POSEM?**

- **La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?**

La mestra inicia l'activitat tot dient "avui farem una activitat de fer flors, al final de març comença la primavera i els camps queden plens de flors". Els nens

expressen amb gestos i amb exclamacions que la idea els agrada.

Els diu que en l'activitat construiran margarides, que són unes flors molt especials perquè en els seus pètals hi ha escrites unes frases que fan referència a temes que s'han explicat en Coneixement del medi. Els nens manifesten el seu entusiasme picant de mans a la taula, parlant, aixecant-se, comentant coses entre ells, etc.

La mestra mirant a tota la classe pregunta: "Serem capaços de fer entre tots un jardí ben ple de margarides?" I els nens responen que sí. Després la mestra afegeix: "Jo penso que sí".

Compara la nova activitat amb altres activitats que s'han fet a classe, com per exemple la de buscar qualitats. Es pot veure com els nens la reconeixen per les seves manifestacions corporals i verbals. Es miren entre si com dient: te'n recordes?

La mestra explica l'activitat verbalment al mateix temps que va mostrant el material. La va explicant pas per pas, perquè els nens puguin seguir. Es pot observar com els nens escolten atentament.

La mestra explica les pautes o normes de l'activitat:

- Respectar els companys.
- Respectar el torn de paraula.
- Intervenir tots.
- Dir la seva opinió en cada pètal que es posa.
- Preguntar als companys.
- [...]

La mestra posa un exemple dient que, "si un nen no sap o no entén una cosa li pot preguntar a un company que li ho explicarà".

La mestra insisteix molt en el fet que cada frase, abans de col·locar-la, s'ha de comentar amb els companys.

Remarca que no hi ha presa, no guanya el primer que acaba la flor, sinó aquell grup on hi ha més diàleg i en el qual escolten els altres.

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

Els nens mostren una bona predisposició a l'hora de fer l'activitat. Inicien i porten a terme l'activitat i respecten les pautes que la mestra els ha assenyalat.

Com en alguna altra activitat veig que, a l'hora de posar els pètals més fàcils d'identificar, actuen de manera més individual, mentre que quan queden els pètals que són més difícils és quan es pot observar una activitat cooperativa: argumenten, parlen, busquen el consens entre tots.

La mestra durant l'activitat ha anat passant pels grups, escoltant-los. Mai els ha donat la resposta.

La mestra aprofita qualsevol moment per felicitar les bones actituds amb frases com: "Ara sí que està més bé, molt bé, ara sí que sou un grup ben maco.".

La mestra, dins de la mateixa línia que en les activitats anteriors, utilitza la part final per a la reflexió i la retroalimentació a través d'una autoavaluació i coavaluació de l'activitat. Per facilitar aquesta part, la mestra comença fent tot un seguit de preguntes. La mestra insisteix com sempre en el fet que les preguntes primerament s'hauran de pensar i després ja es contestaran.

Fa preguntes com:

- "Com ens hem organitzat?"
- "Què hem après del tema?"
- "Heu escoltat els companys?"
- "Què creieu que podem millorar?"
- "Us ho heu passat bé?"

La meua sorpresa és que és la primer vegada que els nens no han aixecat la mà ràpidament per contestar com en altres activitats anteriors.

La mestra procura que tothom pugui parlar, mentre va recordant les preguntes.

Punts febles

En general observo que al principi de l'activitat el diàleg i l'argumentació és poca dins dels grups. Llegeixen el pètal, si ho veuen molt clar posen el pètal i si no és així el deixen al costat per després.

Al final de l'activitat, una vegada que la margarida està feta, alguns nens mostren alguna actitud poc respectuosa vers el material.

A la part final de l'activitat es pot observar com els costa molt escoltar els seus companys. Tinc la sensació que en aquesta part de l'activitat els nens tenen un gran interès per explicar com els ha anat, com s'han sentit, què els ha agradat més, etc., però no manifesten cap interès per conèixer com els ha anat als altres grups.

En aquest moment és difícil escoltar el que diuen, hi ha molt de soroll dins de l'aula. L'atenció de tot el grup classe va disminuint. Parlen entre ells. Ha passat el mateix que en altres activitats, comencen a estar cansats i, per tant, disminueix l'atenció.

Els últims grups no són escoltats amb la mateixa atenció que els primers.

▪ ACTIVITAT NÚM. 5: OMLIM GLOBUS

- **La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?**

La mestra inicia l'activitat dient que s'assembla a altres activitats que ja han fet a classe. Els diu: "Eh que ja vam fer una activitat en la qual havíem de comptar? Us en recordeu que es deia descomponem nombres?"

"En l'activitat d'avui haureu de fer sumes de dos i de tres sumands. Heu de treballar en silenci i donar peces a qui les necessiti". Els fa saber que l'activitat es diu "Omplim globus".

La mestra els diu que tots junts s'ho passaran molt bé, que les coses que es fan plegats són més divertides i són més fàcils.

La mestra explica que amb aquesta activitat aprendran a saber donar, a saber esperar, a saber cooperar entre tots i així tots podran omplir el seu globus. La mestra pregunta: "Oi que sabrem fer-ho?" i es poden sentir alguns "sí" d'alguns nens. La mestra diu molt convençuda que ella creu que sí que ho sabran fer bé.

Com en les altres activitats, el material desperta emoció, alegria, satisfacció, etc.

Explica que hauran de calcular que per cada part del globus que posin han de fer la suma que marca la cistella.

Durant tota aquesta estona tothom escolta i està molt atent a les explicacions de la mestra.

Recorda que una de les normes del joc és donar les peces. S'ha de saber esperar i no demanar-les. Recorda que quan estiguin tots els grups parlaran tots plegats per veure com ha anat.

La mestra, com en les altres activitats diu que no hi ha guanyadors ni perdedors, el guanyador és qui respecte les normes.

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

Crec que a poc a poc van entrant en la dinàmica de les activitats. En un principi va costar força, ara ja ho van assimilant.

En aquesta cinquena activitat que registrem és la primera vegada que la mestra, mentre reparteix el material, no va recordant els aspectes més rellevats de l'activitat. Crec que això pot ser per dues qüestions: la primera és que avui els nens estan molt més tranquils i, per tant, han estat molt atents durant l'explicació, i la segona qüestió és de que la mestra s'adona que molts aspectes de l'activitat ja són comuns a altres activitats realitzades i que els nens ja els coneixen.

Podem observar una actitud de respecte mentre treuen el material. Cada grup estableix un ordre de forma espontània. És una actitud interna de cada grup que no provoca cap conflicte.

Des d'un principi el clima de la classe ha estat tranquil i d'escolta.

Un altre aspecte que cal destacar és la cura que tenen del material i que vaig observant en totes les activitats. El respecten, l'agafen, el posen i el treuen amb molta cura. Puc sentir expressions com: "Aleta! Oh! Mira! Que *guai!*". Observo que es donen peces i que no les demanen o agafen com han fet en altres activitats.

Quan algun nen de la taula acaba el seu globus, continua mantenint l'atenció en la resta dels globus dels seus companys.

Avui veig, en la majoria dels grups, un sentiment de grup i de pertinença, aspecte que, en altres ocasions, no es manifestava tan clarament.

La mestra, durant l'activitat, tampoc ha fet cap senyal de demanar silenci o de demanar que es compleixin les normes. Avui s'ha dut a terme una de les activitats en la qual millor s'han pogut observar els objectius.

Un altre aspecte positiu que crec que és important tenir en compte ha estat que, durant la part final, quan la mestra fa preguntes perquè els nens pensin i dialoguin amb els seus companys de taula de com a anat, en altres activitats, com ja he explicat, abans que la mestra acabés de fer la pregunta molts dels nens ja aixecaven la mà per contestar; avui, una gran majoria ha esperat a la formulació de les preguntes, ha pensat i fins i tot alguns d'ells ha comentat amb el seu grup.

Durant la part final d'avui, els nens justifiquen millor els seus comportaments, assenyalen allò que els cal millorar i valoren el que han fet. Ens podem adonar, a través de les seves respostes, que els ha agradat fer l'activitat i que a més són prou conscients de tot el que han treballat.

Crec que és important assenyalar positivament el moment en el qual la mestra fa la pregunta a tot el grup classe: "És una pregunta difícil, però a veure si entre tots ens ajudem i diem què és cooperar?"

Els nens no contesten ràpidament com han fet altres ocasions. Es pot sentir un silenci absolut que dona mostra que estan pensant què és per ells cooperar.

- Un alumne respon: "Ajudar."
- Un altre diu: "És escoltar."
- Un altre diu: "És ajudar."
- Un altre contesta: "És col·laborar."
- Un altre diu: "És saber esperar."

- [...]

Punts febles

La part final, com en les activitats anteriors, crec que es fa massa llarga, no perquè estigui mal estructurada o perquè els seus objectius no siguin importants, sinó perquè penso que, com que són set grups i tots han de parlar, s'ha d'escoltar massa estona i es perd l'interès. Cal tenir en compte que parlen força fluix i és difícil escoltar-se. A més sempre hi ha algun grup que en cap moment està atent i es limita a jugar i moure's constantment, aspecte que dificulta que els altres grups puguin escoltar.

Hem sap greu que encara hi hagi nens que no han entrat en la dinàmica de les activitats, encara que sabem que són nens que els costa entrar en qualsevol tipus d'activitat.

▪ ACTIVITAT NÚM. 6: FEM HISTÒRIES

- La comunicació dels objectius desperta expectatives i motivació envers l'activitat?

La mestra motiva els alumnes amb preguntes engrescadores que introdueixen l'activitat amb els coneixements previs.

La mestra diu:

- "Oi que us agraden molt les històries i els contes?"
- "En l'activitat d'avui explicarem històries, farem i explicarem històries."
- "Qui us explica a vegades les històries?"

Els nens responen:

- "Les mares, els avis, els germans, els oncles..."

Es pot observar i escoltar que els nens majoritàriament han tingut experiències prèvies fora de l'escola amb els contes i les històries.

Són molts els nens que aixequen la mà per poder explicar a la mestra (sobretot) i als seus companys les seves experiències. Cal destacar que fins i tot en Sergi aixeca la mà i s'interessa per explicar la seva experiència. La mestra l'escolta atentament, a en Sergi, i la resta de la classe mostren una actitud d'interès també per tot allò que explica en Sergi.

Es pot observar una gran motivació per intervenir i explicar les històries.

La mestra explica que avui tothom pensarà una història i n'hauran de construir una entre tot el grup.

Els explica que les històries tenen diferents parts i els comenta cada una d'aquestes parts amb exemples molt propers a ells.

En l'activitat d'avui, com ja hem pogut observar en altres activitats quan la mestra ensenya o fa tan sols el gest de presentar el material, els nens prenen ràpidament una actitud d'escolta i d'atenció màxima, i sempre acaben amb exclamacions de sorpresa i d'entusiasme per al material.

El clima de classe en aquests moments és de màxima exaltació, tots parlen amb tots i comenten el material que la mestra els ha ensenyat.

La mestra posa exemples de les actituds que hauria de poder veure durant l'activitat. La mestra assenyala entre altres coses un aspecte molt important com és el de "respectar les opinions dels altres".

- **Punts forts i punts febles**

Punts forts

Està passant el ja hem pogut observar en altres activitats: quan la mestra ensenya o fa tan sols el gest de presentar el material els nens prenen ràpidament una actitud d'escolta i d'atenció màxima, i sempre acaben amb exclamacions de sorpresa i d'entusiasme cap al material.

El clima de classe en aquests moments és de màxima exaltació, tots parlen amb tots i comenten el material que la mestra els ha ensenyat.

En els moments de màxim exaltació de la classe la mestra pren una actitud seriosa, però no crida per demanar l'atenció dels nens. El que fa la mestra és continuar l'explicació amb un to de veu fluix i lent, al mateix temps que demana que l'escoltin per poder continuar duent a terme l'activitat.

Els exemples que utilitza la mestra per explicar les parts d'una història són molt apropiats, ja que són molt propers als alumnes.

La mestra dóna pautes perquè els nens segueixin a l'hora de fer la història.

La mestra en diverses ocasions ressalta la importància de saber escoltar-se els uns als altres.

Els nens participen durant tota aquesta part inicial de presentació de l'activitat i donen a conèixer els seus coneixements previs.

Quan la mestra ha explicat als nens que al final de l'activitat cada grup s'aixecarà i explicarà la seva història a la resta de la classe han esclatat i han mostrat el seu entusiasme i aprovació.

La mestra va fent preguntes als nens per anar recordant els aspectes més importants per dur a terme l'activitat en lloc de repetir-los. Mentre els nens van contestant, la mestra aprofita per donar més sentit i importància a l'activitat i posa exemples amb actituds que haurien d'expressar. Algunes d'aquestes actituds són respectar el torn de paraula, no cridar, escoltar, saber que quan un parla l'altre no juga, etc.

Quan la mestra reparteix la làmina, una per grup, els nens l'observen detalladament. La majoria dels grups l'han deixat al mig perquè tothom la pugui veure. Alguns grups s'ensenyen les làmines que els han tocat. Tots, però, estan contents amb la seva.

Observo que majoritàriament els grups s'organitzen molt bé i de manera ordenada. S'escolten els uns als altres i respecten el torn de paraula.

Quan els nens comencen a explicar les seves històries a la resta de la classe, els alumnes estan en silenci i escolten.

Una vegada que han finalitzat, la mestra felicita a tots els grups i els fa algunes preguntes, com per exemple "Quin títol té la història?" "Ho heu fet entre tots?". Els nens van responent i al final la mestra demana un fort aplaudiment.

Punts febles

La mestra diu que s'ha de parlar d'un en un i que cal aixecar la mà per parlar.

Aquest aspecte els costa molt. Això ho anem veient en gairebé totes les activitats. Alguns esperen el seu torn, però d'altres amb el dit aixecat van parlant al mateix temps.

Els nens, com hem anant observant durant tots aquest dies, contesten les preguntes de manera immediata. No existeix el temps per pensar. Per exemple, quan la mestra pregunta si totes les històries són veritat, podem observar que durant força estona els nens no responen la pregunta. El que fan és explicar les històries que ells coneixen.

Hi ha moments, sobretot després de mostrar el material, en els quals els nens s'exalten massa i costa torna a crear un clima d'escolta.

Avui en Gerard ha estat molestant tota l'estona. Ni escoltava ni deixava escoltar. La mestra li ha hagut de cridar l'atenció diverses vegades, però al cap d'una estona tornava a molestar.

En Sergi durant la part inicial de l'activitat no ha parat de moure's, pujar i baixar de la cadira i de la taula. Un altre nen, a la meva esquerra, també ha estat jugant tot sol i tirant-se per terra.

Quan la mestra reparteix les làmines primer l'observen, però tinc els meus dubtes si pensen primer cada un la seva història o bé el que fan és inventar-la en mateix moment que l'expliquen als seus companys de grup.

Puc observar, però, que uns nens són escoltats amb major atenció que d'altres dins del grup. Crec que un aspecte que afavoreix que uns siguin més escoltats que d'altres és que la seva expressió oral es més rica, i que fan servir també una bona expressió corporal.

En Sergi gairebé durant tota l'activitat molesta la resta del grup, fins i tot s'empipa.

6.2.4. OBSERVACIÓ DELS INDICADORS EN CADA UNA DE LES ACTIVITATS

Després de recollir els aspectes més rellevants de cada una de les activitats (expectatives i motivacions envers les activitats: punts forts i febles) i la captació global de l'activitat, és el nostre objectiu continuar la investigació educativa intentant aportar una millor comprensió i explicació de la complexa realitat escolar.

D'acord amb tot el que hem dit, a continuació la investigadora es planteja tota una sèrie de qüestions al voltant de cada una de les activitats d'acord amb les característiques específiques de cada una i amb relació al nostre objecte d'estudi. És a dir, considerem indispensable disposar d'un ampli coneixement a partir de l'observació directa i amb l'ajuda, si és necessari, de la revisió de les gravacions en vídeo i àudio de les sessions. Hem d'observar com s'han portat a terme les activitats amb relació a les qüestions que ens plantejem per a la nostra investigació i d'acord amb la fonamentació teòrica presentada en el primer capítol del treball.

Pensem que les preguntes formulades al voltant de cada una de les activitats ens donaran més informació de com i de quina manera s'han establert les relacions entre els alumnes: com han arribat a acords, quines són les característiques de les activitats observades durant la seva aplicació, com i de quina manera han manifestat les diferents actituds cooperatives que considerem bàsiques d'acord amb les característiques pròpies del grup i amb relació als requisits necessaris citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació dins d'un grup, etc. A més creiem que ens serà útil a l'hora de triar, definir i

construir els indicadors i les eines d'observació abans de que siguin avalats pels experts.

La investigadora, amb aquestes preguntes, pretén recollir i ordenar els aspectes més rellevants de cada una de les activitats.

ACTIVITAT NÚM. 1: FEM PUZZLES

- ***Saben esperar a rebre peces dels companys o estan pendents de buscar les seves peces entre les peces dels seus companys?***

En l'observació es pot observar com uns esperen, altres agafen i altres demanen.

Una majoria fixa primer la seva atenció en les pròpies peces i en les que ell necessita.

- ***Accepten de bon grat les peces que els donen els seus companys, encara que no pertanyin al seu puzzle o, per contra, les rebutgen de mala gana?***

En general accepten de bon grat les peces que els seus companys els donen. Sempre hi ha algú que potser no mostra aquesta acceptació, però passa en molt pocs casos.

- ***Donen peces als seus companys o bé intenten obtenir el major nombre de peces?***

No observo ningú amb l'afany d'obtenir el major nombre de peces. Quan veuen que una peça no els pertany, o bé la deixen al seu costat per tornar-la a veure després o bé el que fan és mirar a qui pertany, i en moltes ocasions

escolto que fins i tot pregunten al seu company per assegurar-se de fer-ho bé.

- ***Solament estan pendents del seu puzzle o bé s'adonen que la tasca de muntar els quatre puzzles correspon a tots?***

En un principi estan més pendents del seu puzzle. A mesura que transcorre l'activitat van observant els altres. Crec que sí que tenen consciència que muntar tots quatre puzzles és tasca de tots. Això es pot veure en el vídeo, ja que a un alumne del grup que observem, gairebé al final de l'activitat, li falta una peça que no troba i cap dels quatre la té. Es pot veure com tots la busquen per terra, per sota dels sobres, als costats, fins que una nena del grup s'adona que no l'havia tret del seu sobre. Una vegada l'han trobat es pot observar com tots es posen contents.

- ***Accepten les normes: esperar o no demanar?***

Es pot observar grups de tot. Fins i tot dins del grup uns sí i d'altres no. També veig com el mateix nen, en un moment donat la demana i després espera que li donin.

- ***Són capaços de saber esperar que tots els puzzles estiguin muntats i continuar mantinguent l'interès per l'activitat o bé perden interès quan ells ja tenen muntat el seu puzzle?***

Una majoria continua mantinguent interès per l'activitat, molts pocs es despreocupen.

- ***S'adonen que l'intercanvi de peces afavoreix l'objectiu de poder muntar els puzzles?***

Aquest aspecte penso que tots el tenen molt clar.

- ***S'observa que els nens s'ajuden i comparteixen esforços entre ells o bé es converteix en una activitat competitiva entre tots quatre per veure qui acaba primer?***

No observo en cap moment i en cap grup que es converteixi en una activitat competitiva. Això no vol dir que quan tenen acabat el seu puzzle alguns manifestin satisfacció pel fet de tenir-ho acabat.

- ***Tots es veuen necessaris per poder finalitzar l'activitat o bé algun d'ells només espera les actuacions dels altres i que li ofereixin peces?***

Gairebé en tots els casos tots els nens es veuen necessaris, excepte un nen d'un grup que espera que li donin les peces i que li facin el puzzle (Sergi). Els altres assumeixen que l'han de fer perquè es pugui acabar l'activitat.

- ***Mostren expressions corporals o verbals amb les quals s'observi que els nens donen per finalitzada l'activitat quan el grup ha acabat o no mostren cap satisfacció en aquest moment?***

En la majoria dels grups s'observa satisfacció quan el grup ha acabat i aixeca la mà enlaire.

- ***Donen per finalitzada l'activitat quan els quatre puzzles es troben muntats o bé mostren expressions de satisfacció quan solament s'ha acabat de el seu?***

Sobretot en aquells nens que són més expressius corporalment es pot observar que sí que manifesten satisfacció de tenir el seu puzzle acabat. D'altres no tant, però crec que, per tots, el fet de tenir el seu puzzle muntat és signe de satisfacció. Penso que és senyal que han assumit la seva part de responsabilitat individual dins de la tasca.

- ***Respecten el silenci?***

Aquest aspecte, que ha estat molt remarcat per la mestra durant tota l'explicació com una norma del joc, la majoria no l'han complert. Els nens han parlat, s'han demanat peces i han comentat l'activitat. Els costa estar en silenci.

- ***Quan algun dels seus companys ja té el puzzle muntat els altres fan algun gest corporal que indiqui que l'èxit és de tots?***

No ho observo. Només es pot observar en els casos en els quals solament queda un puzzle per acabar. En aquests moments sí que en algun cas observo satisfacció per part del tot el grup, ja que l'activitat està a punt de finalitzar.

ACTIVITAT NÚM. 2: DESCOMPONEM NOMBRES

- ***Una vegada que cada nen té la seva figura amb el nombre que correspon al resultat que ha de trobar, ha agafat una etiqueta i s'ha adonat que no correspon a la suma del seu resultat, mira a quin company pot anar bé o, per contra, es mostra indiferent i el que fa és tornar-la a***

deixar al mig i continuar buscant les targetes que li vagin bé a ell?

Cada grup ho fa de diferent manera. En un grup que veig perfectament han posat les peces al mig i cada un, sense atropellar-se, respectant-se, va agafant targetes i mira si correspon o no a la seva figura. Si no li pertany la torna a deixar al mig.

En un altre grup un nen agafa una targeta, l'ensenya a tot el grup i miren tots a qui dels quatre pertany. Treballen de manera que s'ajuden, entre tots ho fan tot.

En un altre grup, observo com en Sergi passa de tot, només es belluga, riu, mira la resta de classe, tot menys estar dintre de l'activitat. La resta del grup treballen tots plegats. Un nen agafa una targeta i mira si li pertany, si no és així busquen entre tots de qui és.

A un altre grup hi ha un nen que vol fer-ho tot ell, però els altres no li ho deixen fer, li van dient que s'ha de fer entre tots.

- ***Agafen una etiqueta i entre tots busquen a qui pertany, o bé cada un agafa una etiqueta per buscar primer si pertany a la seva operació?***

Dels set grups, en tres he observat que entre tots busquen a qui pertany. En algun altre grup, al principi ho feien de manera més individual, cada un agafava la targeta per comptar si li pertanyia a ell, però, de mica en mica, han anat canviant la manera de treballar. Cada peça que agafaven miraven a quin nen corresponia.

En dos grups hi havia algú que anava només mirant si la targeta li pertanyia o no, sense tenir en compte a qui corresponia.

En un grup sí que he pogut observar que ho feien de manera individual.

El que sí és cert, tant si actuen d'una manera com d'una altra, és que els nens, quan comptar, miren primer de tot si la targeta els pertany.

- ***Agafen una per una les etiquetes que es troben al piló, o bé n'intenten agafar diverses a l'hora per ús personal, com si fossin només seves?***

Gairebé en tots els grup observo que tornen a deixar la targeta al mig si no la donen al company que ells veuen que la necessita. Només en un dels grups observo que hi ha algú que intenta agafar el major nombre de targetes pel seu ús personal, encara que és avisat contínuament per la resta del grup.

- ***Es detecta competició entre ells i, per tant, es converteix en una tasca individual, o bé s'observa que s'intercanvien etiquetes per ajudar-se els uns als altres?***

No detecto competició mentre observo, però sí que cal dir que volen trobar ràpidament les seves quatre targetes. En algun cas molt particular sí que observo que un nen vol acabar el primer de tots quatre.

- ***Accepten de bon grat les etiquetes que els donen els seus companys o, per contra, mostren una actitud de rebuig?***

Generalment, i gairebé de manera massiva, puc dir que tots reben de bon grat les targetes que algun company els dona. Fins i tot sento dir "gràcies", "oh que bé", "és la que em faltava".

En un grup, i en un moment donat, hi ha una nena que diu a un company que no li doni totes les targetes, que les vol trobar ella.

- ***Donen les gràcies quan un company els dona una targeta que correspon al seu resultat?***

Com he dit abans en pocs casos, però sí que les donen.

- ***Van agafant etiquetes sense enfadar-se o bé discuteixen per agafar la mateixa?***

No observo aquest fet de manera general, però en el grup que cada un va més a la seva, sí que en algun moment sento dir "aquesta em tocava a mi" o "oh, la volia jo". Però no es pot considerar rellevant dintre de tot el grup classe.

- ***Cada alumne es responsabilitza del seu treball o bé es despreocupa i espera que els altres l'ajudin a fer-lo?***

Només observo aquest fet en dos nens, que es troben en grups diferents. En Sergi que, com ja he comentat, ha passat de l'activitat i els altres han assumit la part seva de responsabilitat i, en un altre grup, un nen que fa molt poc que està escolaritzat i com ja es veu al vídeo, a la part final, la resta de companys ho expliquen i la mestra comenta que no és que no sàpiga comptar si no que ho fa més lent i que en la propera activitat confia que ja ho podrà fer molt millor.

També hi ha altres casos que sí que necessiten més ajuda. Hi ha nens que càlcul més lentament i d'altres que els costa fer els càlculs. Aquests nens demanen ajuda o bé esperen ser ajudats. Però l'actitud que manifesta la resta de companys és natural.

- ***Quan algú dels seus companys ja ha trobat les quatre targetes que mostren la suma del seu resultat, els altres manifesten alegria i satisfacció o bé mostren indiferència?***

Majoritàriament ni se n'adonen, estan molt ficats en l'activitat fent el càlcul de les targetes. En els grups que ho fan tots junts, és a dir, entre tots busquen a quina figura correspon cada targeta, observo que no donen gaire importància al fet que un del grup ja tingui les quatre targetes. Continuen fent l'activitat.

- ***Donen per finalitzada l'activitat quan les quatre figures ja tenen les seves quatre operacions o bé mostren expressions de satisfacció quan ha finalitzat cada un la seva tasca?***

Uns més que els altres sí que expressen que es troben contents o satisfets de tenir les quatre operacions relacionades amb la seva figura. En molt pocs casos observo que es quedin indiferents.

- ***Quina o quines solucions trien per fer la tasca? És la decisió que han pres tots o bé l'ha decidit un sol membre del grup?***

A la majoria dels grups l'opció de com portar a terme la tasca no es discuteix gaire.

Parlen en algun dels casos qui agafarà primer, segon, etc., la targeta del mig, és a dir, l'ordre que han de seguir. Observo que actuen de manera molt natural, com si estiguessin jugant a qualsevol altre joc. Entre ells, dintre de la dinàmica de cada grup, penso que hi ha coses que ja no cal dir-les, donen per fet com s'han de fer.

- ***Es reparteixen les etiquetes o bé continua sent un piló d'etiquetes per a tots i de tots?***

No observo cap grup que es reparteixin les etiquetes. En tots els grups respecten el fet que són de tots i, per tant, es posen al centre.

ACTIVITAT NÚM. 3 : COM SÓN? QUÈ FAN ?

- ***Quan agafen una targeta la llegeixen en veu alta, o bé passen de fer-ho i l'utilitzen o no segons el criteri individual de qui l'agafa?***

En general es pot veure com alguns nens llegeixen en veu alta, però ho fan per un mateix. No observo que els interressi que els altres ho arribin a escoltar.

- ***Quan donen la seva opinió esperen l'aprovació dels altres o bé posen la targeta directament al lloc que ells creuen que està bé?***

Donen la seva targeta o demanen ajuda quan les accions o qualitats són més difícils de saber col·locar. Aleshores majoritàriament busquen el consens. D'altra banda, quan les targetes assenyalen accions o qualitats que els resulta

fàcil de col·locar, no busquen l'aprovació de ningú i posen la targeta directament al lloc on creuen que està bé.

- ***S'escolten els uns als altres i es mostren respectuosos en les intervencions dels altres o bé majoritàriament no s'escolten?***

No observo cap grup que presenti conflictes entre ells. Fàcilment accepten posar la targeta al lloc que diu un d'ells. Per tant, sí que s'escolten. Cal dir que es pot observar més complicitat amb el company que tenen al costat que amb els companys que tenen al davant. Penso que pot ser perquè estan més a prop i s'escolten millor. És important tenir en compte que en el conjunt de l'aula hi ha soroll.

- ***Respecten el torn de paraula o bé parlen sense respectar-ho?***

El fet d'haver de parlar costa a una gran majoria. El que fan alguns dels nens és agafar una targeta (qualitat o acció) i dir que va a un lloc determinat i els altres aproven l'acció, i miren o llegeixen la targeta de manera individual.

- ***Solament estan pendents de quan han de llegir la targeta o bé es mostren atents i participatius tota l'estona?***

Com ja he assenyalat anteriorment el llegir en veu alta per ells no és el més important. La seva atenció i participació s'observa durant tota l'activitat.

- ***Respecten un ordre perquè tots puguin llegir en veu alta o bé només volen llegir ells i no tenen en compte els altres?***

En general no respecten cap ordre, cada nen va agafant i col·locant les targetes. Com ja he dit anteriorment el que fan és demanar ajuda quan no tenen la certesa d'on col·locar-la.

Cal assenyalar, però, que els nens no presenten cap problema per no respectar aquest torn, ells van fent, és a dir, accepten no seguir un ordre.

En algun grup sí que es veu que segueixen un ordre per agafar la fitxa, i fins i tot dins del mateix grup es veu com hi ha estones que mantenen un ordre i en altres moments aquest ordre desapareix, sense presentar cap conflicte dins del grup.

- ***Quan els companys llegeixen la targeta escolten o bé els ignoren?***

Llegeixen molt baix, gairebé per sentir-se a ells mateixos. Gairebé no escolten, van al seu rotllo.

Es pot observar que, en la majoria dels casos, el company que tenen al costat és qui els para més atenció, però no es pot generalitzar.

- ***Respecten les normes de l'activitat que ha assenyalat la mestra o bé cadascú intenta trobar com més targetes millor?***

Tos els grups han posat les imatges més o menys al mig de les quatre taules, menys el grup d'observació. Aquest grup ha estat l'únic que no segueix l'activitat com l'ha explicat la mestra. En aquest grup s'han repartit les

figures (la Dana se n'ha quedat dues). S'ajuden, però detecto en ells que l'objectiu de cada un és buscar les seves quatre qualitats o accions, no s'adonen que han de compartir i fer l'activitat entre tots.

- ***Accepten les aportacions dels altres o bé les ignoren?***

És una de les coses que més m'ha sorprès, perquè respecten molt bé les aportacions dels altres. En cap moment he vist que ignoressin alguna aportació feta per algun company, excepte el grup d'observació, que els ha costat molt acceptar les opinions dels altres.

- ***Accepten les normes de llegir la targeta i dialogar per decidir entre tots?***

No, van en la majoria dels casos per lliure. Només entren en diàleg quan tenen dificultat per resoldre on col·locar la targeta.

- ***Solament observen el que fan els seus companys o bé participen activament en l'activitat?***

No he vist cap alumne que només observés i no participés activament.

- ***Solament volen ser escolats però no escolten els altres?***

En general s'escolten, o almenys ho expressen amb un silenci.

Cal esmentar una vegada més que el grup d'observació, principalment la Dana, li costa molt escoltar i acceptar el que diuen els seus companys avui.

- ***Mostren respecte a les intervencions de tots els membres de l'equip o només d'algun d'ells?***

És curiós, però he observat que, de manera general, s'escolten les uns als altres dins del grup, però també detecto que segons qui fa la intervenció, l'atenció es fa més visible.

Per exemple, en el cas del grup d'observació, quan l'Oriol diu alguna cosa tots els seus companys de grup manifesten una atenció més gran que, per exemple, quan parla algun altre.

ACTIVITAT NÚM. 4: QUIN PÈTAL POSEM?

- ***Dialoguen, defensen i argumenten les seves opinions a l'hora de posar els pètals o bé només pren la decisió un component del grup i els altres ho accepten sense oposar-s'hi?***

Llegeixen i decideixen entre tots si posar-lo o no.

Com en alguna altra activitat, veig que a l'hora de posar els pètals més fàcils d'identificar actuen de manera més individual, mentre que quan queden els pètals que són més difícils és quan es pot observar una activitat cooperativa. Argumenten, parlen, etc., busquen el consens entre tots.

En general observo que al principi de l'activitat el diàleg i l'argumentació és poca. Llegeixen el pètal, si ho veuen molt clar el posen i si no és així el deixen al costat per després.

Aleshores una vegada que han posat aquells pètals que els han resultat més fàcils, agafen els altres que han deixat. És aquí quan veig que l'activitat és més rica en intercanvi d'opinions, es respecten (més o menys), tots diuen la seva,

s'escolten i busquen el consens, després d'una argumentació per part de tots.

- ***Dialoguen sense baralles?***

Realment és sorprenent però no hi baralles, cada un pot dir la seva sense discutir de mala manera. Es respecten. En cap moment he vist que ningú es rigués de ningú.

- ***Existeix controvèrsia dins del grup, és a dir, incompatibilitats d'informació, idees, o d'opinions, o es veu la voluntat d'arribar a acords a través del diàleg?***

Globalment observo la voluntat d'arribar a acords a través del diàleg, menys en el grup d'observació, on a cadascú li costa molt d'acceptar que no té raó. Sobretot la Dana.

- ***S'observa un procés dinàmic, és a dir, tots els nen es troben involucrats en el seu propi aprenentatge o bé alguns alumnes són simples receptors dels altres?***

Tots els nens participen de l'activitat. Potser uns més que d'altres, però són molt petites les diferències. Es pot veure com tots estan implicats i interessats amb l'activitat.

- ***Defensen les seves opinions, justificant-les a la seva manera o, per contra, volen imposar la seva opinió pel sol fet de quedar-se amb la seva?***

Majoritàriament es pot veure i escoltar que a la seva manera justifiquen la seva opinió. Una gran majoria de

vegades es pot observar que el que volen és l'aprovació dels altres i tampoc estan gaire segurs del que diuen. Sempre hi pot haver alguna excepció de voler imposar la seva opinió, pel simple fet d'aconseguir el que es vol, però són casos molt aïllats i molt poc freqüents.

- ***S'escolten quan algú parla o bé no respecten el torn de paraula?***

Amb relació a altres activitats es pot observar un augment d'atenció d'uns amb els altres. S'escolten i respecten força el torn de paraula.

- ***Són capaços de qüestionar-se preguntes respecte al tema que es tractar, o bé solament els interessa finalitzar la tasca de la manera més ràpida?***

No he escoltat que es qüestionessin preguntes amb relació al tema, però sí que he escoltat com algú deia "això jo no ho sabia" i un altre nen li ho explicava.

- ***S'adonen que entre tots han de decidir els 10 pètals que han de formar la flor o bé es converteix en una tasca individual, a veure qui troba més pètals per posar-los primer?***

Com en alguna altra activitat el grup d'observació és el que menys expressa una actitud de cooperació. Des d'un principi han posat els pètals en un piló, però ràpidament han agafat pètals cada un d'ells. Es pot observar com el seu interès se centra en agafar pètals.

Llegeixen en veu alta per ordre, però estan pendents del pètal que tenen a les mans. Algun pètal fins i tot és col·locat per decisió d'un sol nen. En alguns moments

sembla una activitat individual. El que llegeix és el que ha de posar el pètal o no posar-lo, la decisió és solament seva.

Això no s'observa en els altes grups, en els quals es pot observar que estan molt pendents del que llegeix el seu company per participar en la decisió de posar el pètal o no posar-lo.

- ***Han estat capaços d'organitzar-se com portar a terme l'activitat perquè tots participin o bé cada un actua per lliure, sense tenir en compte els altres?***

A l'hora d'organitzar-se no he observat cap tipus de problema.

He de tornar a incidir en el fet que el grup d'observació és el que no ha seguit l'organització que la mestra ha explicat.

- ***Mostren interès pel tema aportant idees, compartint experiències, conceptes, o bé, es limiten a la proposta de l'activitat que la mestra els ha donat?***

L'interès per l'activitat és molt alt en tots els grups. Es pot observar que els agrada i que s'ho estan passant molt bé.

Tinc els meus dubtes a l'hora de dir si realment aporten idees o conceptes nous. Crec, pel que he anat veient i per com els conec, que són petits per arribar a fer-ho. Cal tenir en compte, una vegada més, que són nens de 6 anys.

Si que sento com algun nen explica als seus companys alguna cosa que estaria relacionada amb algun tipus d'experiència que ha tingut.

- ***Es respecten les opinions els uns als altres o bé existeix un lideratge per part d'un alumne a l'hora d'escollir el pètal?***

Pel que he pogut observar penso que es respecten molt o força, sempre hi ha excepcions.

En algun grup sí que es pot veure que algun d'ells és més respectat que d'altres, és a dir, l'escolten molt més i abans de posar un pètal dubtós busquen la seva aprovació. Però també penso que aquests nens no són conscients d'aquesta atenció per part del seu grup.

Alguna vegada puc observar com algun d'ells, en un moment determinat, vol assumir aquest rol, però ho desestima perquè els altres no li fan cas.

- ***En el cas de conflicte dins del grup, la causa és conceptual o bé és per manca de respecte als altres?***

La causa dels conflictes, és a dir, dels moments en què el grup no està d'acord, és conceptual. En algunes ocasions per manca d'informació, d'altres per tenir conceptes equivocats, etc., però per falta de respecte, en molt poques ocasions.

La manca de respecte l'he pogut observar quan ja han finalitzat l'activitat. Alguns nens no han mostrat respecte a la resta del grup quan desordenaven la margarida i hi jugaven.

- ***Solament volen dir la seva o bé s'escolten els uns als altres?***

Quan treballen en grups reduïts s'escolten força.

A la part final de l'activitat, quan fan la posada en comú, observo que cada un escolta quan parla un component del seu

grup. Quan parlen companys dels altres grups, l'atenció i l'interès disminueix.

Respecte a això, pel que he anat observat al llarg de les activitats, penso que en la part final de la sessió hi ha un problema que fa que els nens disminueixin la seva atenció, és el fet que parlen força baix i que sempre hi ha un soroll de fons produït per tots els alumnes de la classe (moviments, soroll de cadires, taules, soroll extern, etc.). En aquesta part penso que la classe és massa gran, és a dir, estan molt dispersos.

També alguns es donen l'esquena quan estan parlant, penso que tot això dificulta poder seguir i escoltar el que diuen els companys.

Per altra banda, es pot observar que a molts el que interessa és el que han de dir ells.

- ***Estant immersos en la seva activitat o bé estant pendents dels altres grups per si finalitzen abans que ells?***

Cada alumne està pendent del seu grup.

Cal assenyalar, però, que una vegada han finalitzat la seva margarida, s'aixequen a veure les altres (altres grups). Crec que això és positiu, mostren interès per l'activitat global de la classe.

- ***Tots participen d'una manera o una altra o bé algú només es limita a observar els altres? Si és així, com actua la resta del grup respecte a aquest fet?***

Gairebé tots participen, però sempre hi ha alguna excepció. Avui en Marc no sé que li passa, però té un d'aquells dies que a vegades té de no voler treballar i de cridar l'atenció de la mestra constantment.

- ***Quan troben un pètal amb una frase que és neutra respecte al tema, què fan? Argumenten entre tots perquè no la posen o bé es decideix sense dialogar entre tots?***

Quan troben una frase neutra és quan dialoguen més i discuteixen dient cada un la seva opinió. Decidir sense parlar entre ells no ho fan, en aquests casos, sinó que busquen, com ja he dit anteriorment, l'aprovació dels companys.

ACTIVITAT NÚM. 5: OMLIM ELS GLOBUS

- ***Esperen que els donin peces o bé les agafen?***

Es pot dir que tots esperen rebre les peces. Avui la gran majoria han estat molt atents. Sempre hi ha algun cas individual que no segueix l'exemple dels companys.

En Sergi, com en altres ocasions, va per lliure, li costa fins i tot tenir les actituds més senzilles per aconseguir una bona convivència amb els companys.

Per tant, ell no ha esperat les peces, anava agafant d'aquí i d'allà, moltes vegades sense pensar si anaven bé o no.

- ***Donen peces als companys o bé només busquen les que a ells fan falta?***

Es pot observar com els nens estan pendents de les peces que manquen als seus companys.

- ***Donen les peces durant l'activitat o bé no donen cap peça fins que tenen el globus acabat?***

Donen peces des d'un principi. El que han fet majoritàriament és mirar primer quines pertanyen al seu globus i després han buscat a qui pertanyien les altres.

- ***Estan pendents dels seus companys per ajudar-los o bé solament estan pendents del seu globus?***

Avui puc observar que, majoritàriament, tots tenen molt present que els globus són de tots i, per tant, estan molt pendents del que tenen endavant, però no deixen de mirar per deixar peces als seus companys.

- ***Donen les gràcies quan un company els dóna una peça del globus que correspon al seu resultat?***

La majoria de vegades no, encara que en alguns casos es pot veure que sí. A vegades han donat les gràcies a través d'un gest o d'una mirada de complicitat.

- ***Donen per finalitzada l'activitat quan els quatre globus es troben muntats o bé mostren expressions de satisfacció quan solament hi ha el seu acabat de muntar?***

Majoritàriament tots mostren una expressió de felicitat quan tenen muntat el seu globus, però gairebé tots no han esclatat fins que els quatre components, és a dir el grup, tenien tots els globus muntats. Avui no he vist ningú que aixequés la mà enlaire quan tenia el seu globus finalitzat, a diferència d'altres activitats anteriors.

- ***Una vegada que cada nen té les seves peces del globus, que fa? Fa el càlcul de la suma de les peces i si veu que no pertany al seu globus intenta buscar a qui pertany, o bé la deixa i continua fent càlcul mental en altres peces per trobar les que necessita?***

Observo que quan ja tenen les seves peces, una gran majoria, el primer que fa és repassar-les i seguidament ajuden a fer el càlcul als seus companys de grup.

ACTIVITAT NÚM. 6: FEM HISTÒRIES

- ***Arriben a acords a través del diàleg o bé la decisió la pren un sol membre del grup?***

El que he observat en aquesta activitat és que pocs grups han pres decisions. Tampoc puc dir que fos solament un component del grup que decidís. El fet ha estat que cada un ha anat explicant la seva història amb un ordre que ells han establert de manera natural i que després, a l'hora d'explicar la història conjunta, tampoc han tingut cap problema, cada un ha triat allò que li ha agradat més i els altres no hi han posat cap objecció.

- ***Defensen les seves idees justificant-les a la seva manera o, per contra, volen imposar la seva opinió?***

A la majoria de grups no els ha costat gens de defensar les seves idees, ni tan sols imposar la seva opinió.

En algun moment, sobretot al principi de l'activitat, es pot escoltar algun comentari com "t'has passat" o "no està fent això", però a mesura que va passant el temps s'ho passen molt bé escoltant el que diuen els seus companys i posant-hi cullerada.

- ***S'escolten quan un del seu grup explica la seva història o bé es mostren indiferents?***

S'escolten amb molta atenció. Em sembla que és una de les activitats en la qual més s'escolten i mantenen l'atenció.

A més, cal dir que, en molt pocs casos, observo que tallen la persona que parla. És a dir, cada un d'ells comença i acaba quan li sembla, encara que un estigui més o menys estona explicant.

Per tant, no es mostren indiferents, tot el contrari.

- ***Mantenen silenci i mostren una actitud d'atenció quan expliquen els altres grups o bé continuen parlen dintre del grup?***

Podem observar grups de tot.

El silenci no existeix mentre un grup explica. Uns parlen del que explicaran; altres d'allò que han explicat; d'altres escolten, i d'altres es troben totalment fora de l'activitat.

Em continuen sorprenden alguns nens que sembla que no estan escoltant, ja que es belluguen molt i parlen, i, en canvi, quan la mestra fa una pregunta relacionada amb el que han explicat són capaços de respondre encertadament. Per això cada vegada em costa més dir si estan atents o no.

- ***Aporten idees a la construcció de la història o bé només es comporten com receptors dels altres?***

Tots aporten idees per a la construcció de la història, excepte en Sergi, que gairebé tota l'estona ni escolta ni participa, només es mou aïllament. En algun moment diu alguna cosa, però no puc sentir si el que diu té coherència amb el que estan explicant els seus companys.

Però la veritat és que és una de les activitats on la participació i l'aportació d'idees és més gran per part de tots.

- ***Mostren interès per l'activitat?***

Mostra molt d'interès, com ja he dit, encara que quant a aprenentatge de com fer una història en tinc els meus dubtes. Però quant a interacció entre els companys, saber escoltar, respectar el torn de paraula, donar idees, etc., és una de les activitats en la qual s'ha pogut observar millor aquesta mostra d'interès.

- ***Accepta de bon grat les decisions dels altres o no?***

En general observo que no presenten cap problema, menys en el grup d'en Sergi, que fins i tot observo com es vol picar amb una de les seves companyes de grup.

- ***Respecten el torn de paraula o bé tots parlen a l'hora?***

Quan estan treballant dins del grup veig com majoritàriament tots esperen el torn de paraula, igual que quan expliquen la seva història davant de la resta de la classe.

- ***Rebutgen de males maneres les aportacions dels altres o bé es mostren respectuosos?***

No, accepten de bon grat les aportacions dels altres.

6.3. VALIDACIÓ DELS ÍTEMS D'OBSERVACIÓ

L'objectiu principal d'aquest apartat és donar a conèixer com s'ha portat a terme la validació dels ítems de la recerca.

La contrastació de les aportacions dels diferents avaluadors (mestres tutores, alumnes de 3r curs de magisteri i experts) ens permetrà establir la triangulació de les dades per garantir-ne la fiabilitat.

Com a resultat d'aquesta contrastació hem recollit en uns CD aquelles imatges que han estat valorades de manera més coincident pels diferents col·lectius. És un muntatge audiovisual de cada activitat, on es pot veure fàcilment la relació de cada ítem d'observació amb les imatges pertinents. (Vegeu els sis DVD.)

Com ja s'ha explicat en aquest treball, durant el seminari, les mestres tutores i la investigadora, després de debatre durant dies el que enteníem per cooperació, vam fer una llista d'indicadors amb relació a l'objecte d'estudi i concretament a les actituds cooperatives. Ho podeu veure a la pàg. del treball.

Per altra banda, la investigadora va elaborar una llista d'ítems amb la intenció que aportessin un ampli ventall de possibilitats sobre les actituds cooperatives.

6.3.1. VALORACIÓ INICIAL CONJUNTA AMB LES MESTRES TUTORES

La investigadora va voler fer una primera valoració amb les mestres tutores per validar si allò que havia observat ella també ho havien observat la resta.

A continuació va elaborar una graella amb tots els indicadors inicials, on les mestres tutores havien de marcar amb creuetes els indicadors corresponents.

No va ser cap sorpresa quan, en acabar les observacions, les mestres van coincidir en el fet que els indicadors amb

relació a la interdependència positiva els portaven confusió, o bé no els havien marcat perquè no els havien detectat.

Per aquesta raó, després de la confirmació dels supòsits de la investigadora respecte a alguns ítems, s'adopta la decisió d'excloure els indicadors de la interdependència positiva, ja que es va creure en tot moment que de cap manera podria ser perjudicial per al procés d'estudi. Es va pensar que, eliminant aquests aspectes que podrien ser causa de confusió i que a més no aportaven dimensions principals a l'objecte d'estudi, el procés de selecció d'ítems donaria a conèixer aspectes més significatius.

6.3.2. PRIMERA VALIDACIÓ D'INDICADORS

A continuació la investigadora va demanar a les quatre tutores i a quatre alumnes de 3r de magisteri que validessin els indicadors respecte a allò que elles observaven en els enregistraments dels vídeos. Les alumnes es trobaven realitzant el Practicum de 3r curs de magisteri, dins d'un projecte d'escola sobre la cooperació i on la investigadora col·laborava com a professora tutora de la Universitat, conjuntament amb altres tutors de la Facultat i mestres tutors de l'escola.

(Vegeu annex núm. 1 Primera validació d'ítems: mestres tutores i alumnes de tercer.)

Els resultats de les graelles i la conversa mantinguda després de les mestres i alumnes amb la investigadora, van corroborar el que ella ja havia vist en la primera observació que va realitzar, és a dir: per una part, hi havia massa indicadors i, per altra, n'hi havia que no s'observaven o bé la seva presència en algunes de les

activitats era molt petita i, per tant, no era significativa.

(Vegeu quadre núm.19)

Aleshores la investigadora va optar per treure indicadors i deixar aquells que s'havia comprovat que eren més fàcils de ser observats i, per tant, interessants com a objecte d'estudi.

Així doncs, la investigadora, considerant tots aquests factors, fa un intent de relacionar els requisits de Johnson i Johnson amb relació a les característiques del treball cooperatiu amb les dimensions i amb els indicadors d'observació. (Vegeu a continuació quadre núm. 47.)

Per elaborar aquest quadre va tenir molt en compte els criteris i passos citats per Morales (1984), Rodríguez (1989), Arce (1994) i Bolívar (1995), explicats en la part teòrica del treball.

QUADRE NÚM. 47. RELACIÓ DELS CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON AMB ELS INDICADORS I PAUTES D'OBSERVACIÓ

CRITERIS DE JOHNSON I JOHNSON	INDICADORS	PAUTES D'OBSERVACIÓ
<p>INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA S'han d'ajudar, compartir esforços, animar-se.</p>	<p>1. S'AJUDEN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DONEN PECES - REBEN AJUDA - OFEREIXEN AJUDA - DEMANEN AJUDA QUAN LA NECESSITEN - ESCOLTEN ELS ALTRES
<p>RESPONSABILITAT INDIVIDUAL Cada nen ha de responsabilitzar-se del treball i dels resultats .</p>	<p>2. S'OBSERVA INTERÉS EN EL TREBALL INDIVIDUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - APORTEN IDEES - S'OBSERVA TREBALL INDIVIDUAL - ESTAN ATENTS AL FUNCIONAMENT DE L'ACTIVITAT - LLEGEIXEN, SUMEN, RESTEN, ETC. DE MANERA INDIVIDUAL I CONJUNTA PER COMPROVAR QUE L'ACTIVITAT ES REALITZA CORRECTAMENT - ES RESPONSABILITZEN DE LA SEVA PART DE FEINA BEN FETA EN L'ACTIVITAT
<p>HABILITATS D'INTERCANVI EN PETITIU GRUP Cap grup pot funcionar si no existeix comunicació, presa de decisions i resolucions de problemes.</p>	<p>3. DIALOGUEN, PARLEN ENTRE ELLS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DIALOGUEN ENTRE ELLS - NEGOCIEN PER ARRIBAR A ACORDS - COMPAREN SITUACIONS - RELACIONEN CONCEPTES, ACTITUD O NORMES DE JOC
<p>CONCENCIACIÓ DEL PROPI GRUP Han de ser capaços de veure què és allò que ha anat bé, el que falta per fer i com s'han relacionat .</p>	<p>4. SÓN CAPAÇOS D'EXPLICAR COM A ANAT L'ACTIVITAT.</p>	<p>SÓN CAPAÇOS DE VEURE EL QUE HA ANAT BÉ</p>

6.3.3. SEGONA VALIDACIÓ: EXPERTS

A més, una vegada elaborada aquesta relació, la investigadora va voler sotmetre el total d'ítems redactats al judici d'experts, amb la finalitat de seleccionar els més adequats i discriminats.

Aquesta pràctica ja ha estat utilitzada en altres ocasions (Mínguez, 1993; Escámez, Ortega i Saura, 1987; Escámez i altres, 1993; Ruíz, Brotat i Sentís, 1977; Pérez Samaniego, 1999) i afavoreix una major precisió en l'elaboració dels ítems.

Per aquesta validació d'indicadors d'observació, es va elaborar una graella on es podia veure la relació entre les dimensions i els indicadors d'observació. Els experts havien de valorar si eren vàlids o eren adequats, i també havien d'assenyalar les observacions oportunes en cadascun dels indicadors. (Vegeu annex núm. 5.)

Després de recollir i valorar les observacions dels experts, fem alguns canvis en la redacció de les eines d'observació amb l'objectiu que siguin com més explícites millor, tot utilitzant les seves aportacions i suggeriments.

Cal tenir present que la investigadora ha vetllat perquè els experts que haguessin de fer la validació, tinguessin un ampli coneixement respecte al tema i a les qüestions que es volien tractar. Per aquest motiu els experts han disposat d'un resum de cada una de les activitats que es volien observar. Aquest document recull els indicadors indispensables perquè existeixi cooperació dins d'un grup segons Johnson i Johnson, i va acompanyat d'una petita

explicació de cada un dels indicadors. També han disposat d'un altre document en el qual poden observar la relació que fa la investigadora d'aquests requisits i els seus indicadors escollits per dur terme el treball. (Vegeu annex núm. 6.)

Així doncs, presentem les observacions, canvis o modificacions que han suggerit els experts respecte a algun redactat sobre les eines d'observació.

Respecte a l'indicador **1. S'AJUDEN:**

- DONEN PECES
- REBEN AJUDA
- OFEREIXEN AJUDA
- DEMANEN AJUDA QUAN LA NECESSITEN
- ESCOLTEN ELS ALTRES

Recollim que en lloc de dir "Reben ajuda" o "Ofereixen ajuda", és més adequat:

- "Reben ajuda per part d'algun dels altres integrants del grup".

El punt "Ecolten els altres" el suprimim perquè es considera que no és prou precís i es pot confondre amb altres indicadors que tenen a veure amb les "habilitats d'intercanvi" i costa veure fins a quin punt és un indicador de "S'ajuden".

Respecte a l'indicador **2. S'OBSERVA INTERÉS EN EL TREBALL INDIVIDUAL:**

- APORTEN IDEES
- S'OBSERVA TREBALL INDIVIDUAL
- ESTAN ATENTS AL FUNCIONAMENT DE L'ACTIVITAT

- LLEGEIXEN, SUMEN, RESTEM, ETC. INDIVIDUALMENT PER COMPROVAR QUE L'ACTIVITAT ES REALITZA CORRECTAMENT
- RESPONSABILITZACIÓ DE LA SEVA PART DE LA FEINA BEN FETA EN L'ACTIVITAT.

Recollim que en lloc de "Llegeixen, sumen, resten, etc. individualment per comprovar que l'activitat es realitza correctament", és més adequat:

- "Comproven que l'activitat es realitza correctament, llegint, sumant i restant individualment i conjuntament".
- Pel que fa a "Responsabilització de la feina ben feta de la seva part en l'activitat" ho suprimim, ja que els experts consideren que els costa veure com observar la "responsabilització".

Respecte a l'indicador **3. DIALOGUEN, PARLEN ENTRE ELLS:**

- DIALOGUEN ENTRE ELLS
- NEGOCIEN PER ARRIBAR A ACORDS
- COMPAREN SITUACIONS, RELACIONEN
- RELACIONEN CONCEPTES

No fem cap canvi ja que els experts han considerat del tot adequats aquests conceptes.

Respecte a l'indicador **4. SÓN CAPAÇOS D'EXPLICAR COM ANAT L'ACTIVITAT:**

- SÓN CAPAÇOS DE VEURE QUÈ FALTA PER FER
- SÓN CAPAÇOS DE VEURE COM HAN FUNCIONAT
- SÓN CAPAÇOS DE VEURE QUÈ HA ANAT BÉ

Recollim dels experts que els és difícil observar la "capacitat", però en canvi, si que poden observar si saben explicar una cosa.

Per aquest motiu modifiquem els conceptes anteriors per:

- "Saben explicar què falta per fer"
- "Saben explicar com s'han relacionat"
- "Saben explicar què ha anat bé"

6.3.4. FORMULACIÓ EN FORMA DE COMPORTAMENTS I ACCIONS OBSERVABLES, TENINT EN COMPTE LA SITUACIÓ I L'EDAT DELS ALUMNES

El que hem volgut fer és establir relacions entre els indicadors i les eines d'observació. És a dir, descriure al màxim els comportaments i accions que es troben en relació amb les eines d'observació. Creiem que ha estat molt útil pels experts a l'hora de validar les eines d'observació, com a l'hora de validar la codificació de les imatges del CD elaborat per aquest fi.

Aquesta relació es pot veure en el quadre 47.

6.3.5. VALIDACIÓ DE LES IMATGES

Una vegada realitzada la validació pels experts dels indicadors d'observació, la investigadora va demanar al grup d'experts la validació de les imatges dels vídeos, és a dir, validar que allò que la investigadora diu que observa, tothom ho observa per igual. Per tant, va demanar de validar les observacions de les actituds cooperatives enregistrades en el vídeo amb relació als ítems d'observació. Cal assenyalar que aquesta validació ha estat molt important, si tenim en compte que els enregistraments són la base d'anàlisi de la recerca.

Per aquesta validació la investigadora va elaborar un muntatge audiovisual (es pot veure als DVD) en el qual s'observa una mostra estreta dels vídeos (activitats) i en el qual es poden observar diferents actituds expressades pel grup de nens durant les activitats. Aquest muntatge en

vídeo va acompanyat amb una altra graella per facilitar als experts la validació de la codificació de les imatges. (Vegeu annex núm.5: Validació de la codificació d'imatges.)

Una vegada realitzada la validació de la codificació de les imatges, la investigadora comença a buscar i a separar els diferents fragments de cada una de les activitats on es poden observar les diferents actituds cooperatives amb relació als ítems que ja tenim validats pels experts. Per dur a terme aquesta tasca també s'han agafat seqüències d'imatges amb relació a la validació també realitzada per experts de la codificació de les imatges.

Això comporta fer un altre muntatge audiovisual de cadascuna de les activitats, on es pot veure fàcilment la relació de cada ítem d'observació amb les imatges pertinents. (Vegeu els sis DVD.)

També es presenta una transcripció de cada un dels fragments gravats per facilitar-ne l'anàlisi i la valoració. (Vegeu annex núm. 11)

Cal assenyalar la importància que han tingut durant el procés les diferents validacions per poder arribar a una coherència interna que donés una viabilitat i fiabilitat de la valoració i anàlisi dels resultats obtinguts amb relació al nostre objecte d'estudi: les actituds cooperatives.

6.4. CONCLUSIONS

Del primer nivell d'anàlisi:

- A les activitats veiem com es repeteixen aquelles actituds cooperatives que la mestra tutora considera més importants per desenvolupar segons les necessitats del seu grup classe, així com la relació de les

activitats amb els requisits considerats bàsics per Johnson i Johnson perquè es doni cooperació.

- Trobem alguna activitat on les actituds cooperatives es manifesten més clarament en certs comportaments, mentre que altres activitats no ho permeten de forma tant evident.

Del segon nivell d'anàlisi:

- La mestra facilita el diàleg entre els alumnes a través de les seves intervencions.
- La mestra utilitza la formulació de preguntes per afavorir el coneixement i l'anàlisi de les activitats tant en l'àmbit de tot el grup, de petit grup, com en l'àmbit individual. La mestra aprofita principalment les preguntes per ampliar les respostes i reafirmar els aspectes d'interès de l'activitat.
- Les preguntes són formulades de manera positiva perquè els alumnes es motivin per dur a terme les activitats.
- Durant la part inicial la mestra utilitza de forma predominant els mètodes expositius, com per exemple explicacions i preguntes retòriques, i menys els mètodes interactius, que prioritzen l'activitat centrada en l'alumne i parteixen de la seva lògica, comprovació i resolució de problemes. Aquesta última forma de fer és la que predomina en la part principal de l'activitat.
- Tant en el primer nivell d'anàlisi com en el segon, observem que la mestra dedica un temps previ per presentar l'activitat i establir els processos que es proposen.
- Durant l'explicació de l'activitat la mestra dóna a conèixer els objectius de l'activitat, i insisteix reiteradament en les actituds considerades bàsiques

per l'equip de mestres: saber donar ajuda, saber rebre ajuda i respectar el torn de paraula.

- Els tipus de relacions que s'estableixen majoritàriament dintre del grup són l'intercanvi de material, donar i rebre ajuda, escoltar i ser escoltat, opinar i preguntar.
- Totes les activitat plantejades permeten un treball tant individual com col·lectiu.
- Veiem més comportament cooperatiu en aquelles activitats que presenten més dificultat.
- Els alumnes són capaços de manifestar comportaments cooperatius sense cap problema i, en canvi, presenten dificultat a l'hora de manifestar altres comportaments. Per exemple:
 - Són capaços de demanar ajuda quan la necessiten, però tenen dificultats en oferir-la.
 - Són capaços de respectar l'ordre de l'activitat proposada i acceptar de bon grat les aportacions, però tenen dificultat a l'hora de defensar les seves opinions i esperar l'aprovació dels altres abans d'actuar.
- La mestra fa l'explicació global de l'activitat durant la part inicial i durant la part final utilitzant els coneixements previs del nens. En totes les activitats observem punts forts i punts febles que s'haurien de tenir en compte en una posterior repetició de les activitats.
- Les preguntes formulades al voltant de cada activitat ens han donat informació de com i de quina manera s'han establert les relacions entre els alumnes, com arriben a acords, com i de quina manera manifesten els

comportaments cooperatius. També són de gran utilitat alhora de triar, definir i construir els indicadors i les pautes d'observació abans de la ser validades per experts.

- Amb les respostes de les preguntes anteriors hem recollit i ordenat els aspectes més rellevants de cada una de les activitats.
- El procés de validació dels indicadors ha estat un procés llarg en el qual s'ha vetllat perquè fos com més transparent, útil i adequat al objecte d'estudi millor. Volem remarcar la importància en el procés de les diferents validacions per poder arribar a una fiabilitat més gran de la valoració i anàlisi dels resultats obtinguts amb relació al nostre objecte d'estudi: les actituds cooperatives.

CAPÍTOL 7. CONCLUSIONS, VALORACIÓ I PERSPECTIVES DE CONTINUÏTAT

7.1. En relació al procés de recerca

7.1.1 Els objectius de la recerca

7.1.2 Referides al disseny

7.2. En relació als dos nivells d'anàlisi

7.3. En relació a la validació dels ítems

Capítol 7. CONCLUSIONS, VALORACIONS I PERSPECTIVES D'APLICACIÓ

En aquest darrer capítol presentem una recapitulació de les principals conclusions, valoracions i perspectives de continuïtat amb relació:

- al procés de la recerca, les seves limitacions i perspectives,
- als dos nivells d'anàlisi, i
- a la valoració dels indicadors.

7.1. AMB RELACIÓ AL PROCÉS DE LA RECERCA

Aquest apartat recull les conclusions i valoracions subdividides en dos apartats:

- Les que es refereixen als objectius de la recerca.
- Les que es refereixen al disseny.

7.7.1. ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

- La perspectiva del professorat

1. *Conèixer el concepte de cooperació de les mestres tutores.*

S'ha pogut comprovar que tant la tria de les activitats com la manera de presentar-les i orientar-les estan condicionades directament pel concepte que tenen les mestres sobre la cooperació, i l'enfocament que la mestra dóna a l'ensenyament.

La cooperació ha donat unitat a tota una sèrie d'activitats que el mateix equip de mestres ha elaborat: activitats portades a terme durant el primer trimestre,

activitats prèvies a les d'observació i activitats utilitzades per a la recerca.

Les actituds que les mestres consideraven fonamentals i que s'havien de treballar amb el grup classe, han estat explícites en les activitats d'acord també amb el seu concepte de cooperació, posant l'accent en l'intercanvi i en la intenció de compartir.

Queda també reflectit el concepte de cooperació en relació amb la fonamentació teòrica del treball. Per tot això podem dir que existeix relació entre la teoria i la pràctica en les activitats presentades.

2. Recollir i conèixer l'opinió i valoració que fa l'equip de mestres amb relació a l'ensenyament afavoridor de les actituds cooperatives.

Les mestres tenen uns criteris per orientar l'ensenyament d'actituds cooperatives. Hem pogut veure que donen molta importància a les normes. A través de les normes van introduint comportaments favorables al desenvolupament d'actituds cooperatives.

Les mestres no tenen una seguretat total de com orientar l'ensenyament. Tenen els seus dubtes i és d'aquí des d'on parteix aquest treball de tesi.

3. Analitzar la tipologia i les característiques bàsiques de les activitats utilitzades per les mestres per desenvolupar actituds cooperatives.

Durant el seminari les mestres expliciten de forma detallada a la investigadora el tipus de les activitats que es volen utilitzar i les seves característiques.

El primer nivell d'anàlisi permet a la investigadora analitzar-les abans de porta-les a terme, amb el propòsit de conèixer si presenten unes característiques d'acord amb el desenvolupament d'actituds cooperatives.

El segon nivell d'anàlisi ens permet conèixer el tipus d'activitats i les seves característiques en condicions d'ensenyament i aprenentatge.

4. Descriure el seu tractament didàctic des del punt de vista de la programació, metodologia i avaluació.

El coneixement i la valoració adequada de la proposta és la que ens ha permès poder dur a terme aquest treball de tesi. Aquest coneixement s'inicia amb la informació que rep la investigadora per part de l'equip de mestres i de la documentació que elles aporten durant les sessions del seminari, cosa que facilita el primer nivell l'anàlisi previ a la realització de les activitats i la contrastació amb el segon nivell d'anàlisi.

- La perspectiva de l'alumnat

5. Observar i analitzar el que diuen i el que fan els alumnes.

Analitzar i valorar el que diuen i el que fan els alumnes ha estat la base fonamental per a la validació dels criteris de Johnson i Johnson (1992) com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives.

6. Saber quines coses diu o fa l'alumne, que indiquin que es troba en una situació favorable o desfavorable al desenvolupament de les actituds cooperatives.

El procés de validació portat a terme pels experts dels indicadors i de les eines d'observació, conjuntament amb la validació de les imatges ens permet establir relacions entre el que diu o fa l'alumne amb relació als comportaments que expressa.

7. Observar quines són les principals actituds cooperatives que expressa l'alumne.

Veiem que les principals actituds cooperatives expressades pels alumnes mantenen una estreta relació amb les actituds cooperatives considerades bàsiques per les mestres que s'han de manifestar durant les activitats.

Aquesta observació ens ha permès anar més enllà en la investigació i poder concretar indicadors observables, amb relació als criteris de Johnson i Johnson. Hem pogut assenyalar aquells comportaments que els alumnes manifesten amb relació a les actituds cooperatives i adonar-nos d'aquelles actituds que són més difícils d'expressar.

8. Identificar els trets de la cooperació que costen més als nens.

El tret cooperatiu que més costa als alumnes es el del dialogar i discutir. Ho hem pogut observar en totes les activitats. Són força conformistes perquè en ocasions no necessiten dels altres. Cal tenir en compte que estem parlant d'alumnes de 6 anys, i que, per tant, la seva capacitat lingüística es troba limitada per la seva edat.

9. Observar com expressen les actituds cooperatives amb relació a què o qui i en quin moment.

No hem assolit adequadament aquest objectiu.

Pensem que ens caldria fer una anàlisi molt més detallada de les interaccions de manera individual de cada un dels nens per conèixer les causes que els porten a expressar actituds cooperatives amb relació a què, o amb qui, o amb relació a un moment determinat.

10. Valorar les actituds cooperatives que millor s'observen amb relació als requisits de Johnson i Johnson (1992).

Amb relació a aquest objectiu, central en la recerca, s'ha aconseguit avançar força, i s'ha obtingut informació de gran utilitat per poder-la fer servir com a indicador d'avaluació en situacions i contextos d'aula.

11. Detectar quines actituds són les que freqüentment s'observa en el grup.

12. Valorar quin tipus de relació s'estableix dintre del grup.

Aquests dos objectius es complementen l'un amb l'altre. Saber quines actituds són les més freqüents en el grup ens permet valorar el tipus de relació que s'estableix dintre del grup i a l'inrevés.

El coneixement d'aquests objectius ens ha estat molt valuós a l'hora d'analitzar les característiques de les activitats i la seva relació amb els requisits de Johnson i Johnson.

13. Comprovar si dins de la interacció del grup la comunicació no solament s'utilitza per transmetre la informació, sinó per definir i establir una relació entre els interlocutors.

14. Observar si quan apareixen situacions de conflicte o problemes de coordinació busquen nous recursos d'interacció social.

Aquests darrers objectius ens han estat impossible de poder tractar per manca d'informació. Els instruments de recollida de dades no ens ha aportat cap indicatiu d'aquests dos objectius.

- La perspectiva de les activitats

15. Comprovar si les activitats presentades inicialment, tenen en compte els requisits bàsics citats per Johnson i Johnson per poder desenvolupar actituds cooperatives.

Respecte a això podem dir que, d'entrada, d'acord amb els coneixements que té la investigadora de cada una de les activitats, totes presenten relació amb els criteris de Johnson i Johnson.

16. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds i els comportaments cooperatius que es promouen.

Com ja s'ha apuntat en altres ocasions, l'interès per aquest objectiu hi és des de l'inici de la proposta plantejada per les mestres, tant en el primer nivell d'anàlisi com en el segon.

Podem dir que aquest objectiu és clarament definit al llarg del treball de recerca. L'assoliment d'aquest objectiu és de gran rellevància per al coneixement i l'anàlisi d'altres objectius plantejats per l'objecte d'estudi de la investigació.

17. Identificar les actituds cooperatives que expressen els nens en la realització de les activitats.

Veiem una relació molt estreta entre els objectius de les activitats i els comportaments cooperatius que expressen els alumnes durant la seva realització.

Aquesta conclusió ens permet corroborar, tal com varem assenyalar en la part teòrica del treball, la importància d'un bon plantejament didàctic orientat a partir d'uns criteris bàsics per a una selecció adequada d'actituds cooperatives.

18. Observar quines són les característiques de les activitats que faciliten l'expressió d'actituds cooperatives entre els alumnes, amb relació als requisits citats per Johnson i Johnson (1992).

El coneixement d'aquest objectiu, a través dels diferents nivells d'anàlisi, ens permetrà seguir, avançar i millorar en futures propostes de treball amb relació al desenvolupament d'actituds cooperatives.

19. Observar quins són els criteris de Johnson i Johnson que poden ser observables i avaluables d'acord amb les activitats proposades i amb relació a l'edat dels nens.

Amb relació a aquest objectiu podem dir que dels cinc criteris quatre són observables i avaluables en totes les activitats proposades:

2. Interdependència cara a cara.
3. Responsabilitat individual.
4. Habilitats d'intercanvi i en petit grup.
5. Conscienciació del propi funcionament com a grup.

D'altra banda, el criteri d'*Interdependència positiva* no és observable.

20. Observar si les activitats que proposem assenyalen els aprenentatges que volem.

Les activitats han estat objecte d'avaluació des de el seu plantejament en les sessions del seminari, en el primer nivell d'anàlisi previ a la realització de les activitats i en el segon nivell d'anàlisi.

Els resultats dels diferents nivells d'anàlisi ens permeten assenyalar que una existeix coherència entre els aprenentatges que es volen donar i els que s'observen quan es porten a terme les activitats.

D'acord amb això, veiem que les activitats proposades estan elaborades i pensades per a aquest fi.

21. Identificar l'aparició dels diferents requisits citats per Johnson i Johnson (1992) en cada una de les activitats proposades.

Hem vist com cada activitat, segons les seves característiques, es relacionava amb els requisits de Johnson i Johnson.

En el objectiu 19, *observar quins són els criteris de Johnson i Johnson que poden ser observables i avaluables d'acord amb les activitats proposades i amb relació a l'edat dels nens*, també hem assenyalat amb quins dels requisits hem tingut més dificultat.

22. Comparar les diferents activitats per identificar les actituds i els comportaments cooperatius que promouen cadascuna.

Com ja hem dit en altres ocasions, les activitats proposades presenten unes actituds cooperatives comunes i d'altres que es donen de forma més puntual.

Aquelles actituds que es donen amb més freqüència són les que les mestres consideren bàsiques per als seus alumnes d'acord amb les necessitats i l'edat.

No voldríem acabar aquest apartat que fa referència als objectius de la recerca sense manifestar que som conscients que n'hi ha massa. La intenció de la investigadora, des d'un principi, era que fossin els que guessin i aportessin un ampli ventall de coneixements que ens permetés presentar una valoració i una anàlisi com més rigorosa i concreta millor amb relació al nostre objecte d'estudi. Tal com hem assenyalat en aquest apartat, alguns dels objectius han estat massa ambiciosos i no han pogut ser valorats adequadament. D'altres podien haver estat eliminats

7.1.2. Referides al disseny

En aquest punt de la tesi volem donar a conèixer les conclusions més rellevants referides al disseny de la recerca.

- **En primer lloc hem de destacar el procés de formació del grup,** valorat molt satisfactòriament per l'equip de mestres. En els resums de les sessions del seminari es poden detectar els canvis produïts pel grup i el consens al qual hem arribat totes cinc respecte al concepte de cooperació. Ha estat un espai de diàleg i reflexió sobre el treball realitzat dins de l'aula, amb l'objectiu de millorar les actituds cooperatives.

- Les sessions del seminari han aportat a la investigadora la informació necessària per conèixer les activitats amb

profunditat i saber en què es basen a l'hora de construir activitats cooperatives i, d'aquesta manera, poder elaborar el primer nivell d'anàlisi anterior a la observació i a l'enregistrament de vídeo i àudio.

Considerem que s'hauria de tenir present la gravació en àudio de les reunions del seminari en futures recerques.

- Del seminari, les mestres manifesten que en van aprendre molt i estan d'acord amb els punts que es concreten en les sessions.

Els aspecte que més remarquem del seminari són:

- La possibilitat d'anar reflexionant constantment.
- La funció de la investigadora com a coordinadora, les seves aportacions i propostes. La tasca de recollir els aspectes fonamentals de cada reunió i de retornar-los sintetitzats i amb propostes concretes per anar donant continuïtat a les sessions.

- A part dels requisits previs considerats inicialment hi ha altres variables com:

- Es reflexiona sobre el concepte de cooperació.
- Es consensua el concepte de cooperació per part de l'equip de mestres.
- La investigadora coneix les activitats proposades per les mestres.
- Les intencions de la proposta didàctica es fan explícites reiteradament.
- Es justifica perquè s'escullen aquestes activitats i no unes altres.
- Es vetlla perquè les activitats observades siguin un reflex d'una gran majoria d'activitats realitzades a classe.
- Es fa una valoració de les activitats que es porten a terme durant el primer trimestre.

- Es valoren les activitats ja fetes i se n'elaboren de noves, que són introduïdes en la programació general del curs.

- La sensació de satisfacció que donava el fet d'anar reflexionant sobre la proposta d'activitats i sobre els aspectes fonamentals de la cooperació que fins en aquest moment mai abans s'havien formulat i havien compartit entre elles.

- L'objectiu del diari de la investigadora ha estat clarificar i ordenar els aspectes més rellevants per fer una bona valoració del que passa realment dins de l'aula durant l'activitat, per poder contrastar-ho amb el diari de la mestra i els enregistraments de vídeo i àudio.

- El diari de la mestra ha estat l'instrument que menys aportacions ens ha facilitat. Recordem que la mestra tenia un guió que havia de seguir per elaborar el diari, però tot i així hi ha algunes mancances. Creiem que aquestes mancances són fruit de la poca experiència que les mestres tenen a l'hora de transcriure allò que fan, possiblement per manca de temps. De totes maneres assenyalem que allò que recull la mestra respecte al grup classe, també ho recull la investigadora, entre altres coses, en el seu diari:
 - Podem dir que el diari ens dóna informació, però no tota la que voldríem.
 - Es pot veure com el diari presenta més preocupació respecte a com ha estat el comportament dels nens.

- Volem assenyalar alguns aspectes que cal tenir en compte en futures recerques amb relació al diari de la mestra:

- Caldria prèviament fer pràctica de l'elaboració del diari per part de la mestra tutora.
 - Concretar i especificar molt més quins són els aspectes que cal recollir en el diari.
 - Treballar el diari dins del seminari com a eina de treball.
- La fitxa elaborada per la investigadora de cada una de les activitats ha permès:
- Conèixer els objectius de cada una de les activitats abans de ser observades.
 - Recollir informació diversa a través de la seqüenciació de les activitats.
 - Relacionar aquestes activitats amb la programació general de curs.
- Aquesta fitxa i la seva interpretació han facilitat l'observació directa.

- Un cop finalitzades les anàlisi, les mestres tutores participants en l'experimentació van tenir ocasió de llegir-les i de preparar un comentari amb relació amb els temes següents:

- Adequació de la proposta didàctica.
- Procés d'aplicació de la proposta.
- Procés i resultats de la recerca.

- Al final d'aquest apartat assenyalem algunes de les reflexions finals per part de les mestres amb relació al treball de tesi.

- Considerem que l'aspecte més important de tota l'experiència ha estat centrar-nos en el desenvolupament de les actituds cooperatives. Ha estat aquesta concepció de les activitats la que des del primer moment els va fer

considerar que tothom podia dur-les a terme fos quin fos els seu nivell.

- Les mestres consideren que cal donar la mateixa importància a totes les àrees i que cal ser ponderat i facilitar que es puguin treballar totes les disciplines del currículum. Però els manca seguir treballant per poder dur a terme un enfocament que els permeti aprofundir i anar descobrint i desenvolupant estratègies d'aprenentatge.

- Aquest aspecte ha generat una important reflexió: cal treballar totes les àrees del currículum i, alhora, el nen ha de ser el principal protagonista del seu propi aprenentatge i n'ha de ser conscient. Les mestres se senten especialment motivades quan desenvolupen un projecte que els permet reflexionar, observar l'avenç dels seus alumnes, compartir amb ells la recerca i captar el seu entusiasme. Consideren molt correcte analitzar el procés a partir del primer nivell d'anàlisi, així com el fet de vetllar per al procés de validació dels ítems d'observació i de les imatges de vídeo.

- Les afirmacions que les mestres fan sobre la proposta didàctica demostren que n'han copsat molt bé les seves principals característiques i que quan les han aplicat els han estat útils per seguir treballant en el desenvolupament d'actituds.

Consideren la cooperació com l'eix central de la seva programació i aplicació a l'aula.

- Hi ha hagut un llarg procés i concretament la mestra tutora que va dur a terme les activitats concretes diu que ha estat un treball constant per al qual s'han necessitat molts esforços.

- Les mestres manifesten també que van aprendre molt i concretament la mestra que porta a terme l'experiència afirma que va aprendre a treballar d'una altra manera i que va marcar un abans i un després en la seva manera d'impartir les activitats. El fet de fer el diari i reflexionar sobre la pràctica una vegada finalitzada l'activitat l'ha enriquit i, al mateix temps, li ha plantejat dubtes de com ha de ser la seva intervenció.

- Les mestres valoren especialment el fet de poder anar reflexionant durant la planificació de la proposta i el fet que les seves idees se sintetitzessin i tinguessin una aplicació concreta en la continuació de la proposta. Crec que aquests dos aspectes van assegurar un clima agradable de treball. Afirmen que aquesta manera d'actuar els feia sentir satisfacció i seguretat. Finalment, diuen que van aprendre "a treballar d'una manera" que ha influït en la forma i en la visió que donen ara a la cooperació i a les seves actituds. Per part meva, he de dir que la riquesa de les seves aportacions i suggeriments representava un constant enriquiment a la meva proposta, i que la seva aplicació concreta només va ser possible gràcies al treball compartit.

- Hem pogut observar que els alumnes tenen una mancança lingüística amb relació al diàleg. Per aquesta raó creiem que caldria, abans d'aplicar de la proposta, ajudar a treballar el diàleg entre els alumnes, és a dir, a aprendre a verbalitzar i a argumentar les seves opinions. Cal tenir en compte, però, el nivell de maduració corresponent a l'edat dels alumnes (6 anys).

- Les mestres consideren que cal donar la mateixa importància a totes les àrees i que cal ser ponderat i

facilitar que es puguin treballar totes les disciplines del currículum. Ara bé, els manca seguir treballant per poder dur a terme un enfocament que els permeti aprofundir i anar descobrint i desenvolupant estratègies d'aprenentatge.

- Aquest aspecte ha generat una important reflexió: cal treballar totes les àrees del currículum i, alhora, el nen ha de ser el principal protagonista del seu propi aprenentatge i n'ha de ser conscient. Les mestres se senten especialment motivades quan desenvolupen un projecte que els permet reflexionar, observar l'avenç dels seus alumnes, compartir amb ells la recerca i captar el seu entusiasme. Consideren molt correcte analitzar el procés a partir del primer nivell d'anàlisi, així com el fet de vetllar per al procés de validació dels ítems d'observació i de les imatges de vídeo.

- Les mestres estan d'acord amb el que s'afirma en les síntesis de resultats que es fan a cadascun dels capítols d'anàlisi i matisen que són possibles si es dedica una atenció conscient al desenvolupament de les actituds cooperatives. Els aspectes que més valoren són aquells que es troben relacionats amb el desenvolupament d'actituds, però també valoren positivament l'ambient d'emoció, reflexió i cooperació que es va crear en cada un dels petits grups.

- Pel que fa a la seva experiència professional, afirmem que les activitats que es van aplicar els han donat informació per poder dur a terme canvis de millora, tant d'estructura de l'activitat com de la seva implicació. Aquesta experiència ha significat un abans i un després respecte a la intervenció a l'aula. Els aspectes que més destaquen són els que es presenten tot seguit.

La idea que les actituds cooperatives és important per al desenvolupament d'habilitats socials.

- Donar més protagonisme als nens.
- Afavorir al màxim la creativitat.
- Afavorir en tot moment el diàleg.
- Treballar el llenguatge oral com a eina imprescindible per al desenvolupament d'altres habilitats.
- Afavorir la presentació d'activitats més obertes i més complexes.

Considerem que aquests aspectes representen un canvi ja que abans alguns d'ells no havia estat plantejat. Veuen que han de vetllar per donar major possibilitat als alumnes d'expressar idees, d'opinar i de ser crítics. Creuen que ja eren unes intencions educatives, però que ara són objectius que han de ser presents en la interacció dins de l'aula d'una manera conscient.

- Després d'aquesta experiència el gran repte és veure si en situacions normals poden aplicar-se aquests objectius. Està en els propòsits de les mestres, definir amb més detalls aquests aspectes. Consideren que són aplicables i afirmen que elles mateixes vetllaran per aplicar-los malgrat l'esforç. Afirmen que caldrà cercar formes per potenciar activitats que desenvolupin actituds cooperatives.

REFLEXIONS FINALS DE LES MESTRES

Una vegada arribat a aquest punt de la tesi és desig de les mestres donar a conèixer algunes reflexions finals:

- El grau de satisfacció del grup de treball ha traspassat les expectatives i s'ha fet extens a la

comunitat educativa, que sempre ha valorat l'esforç i el treball realitzat amb un clar coneixement social.

- Els alumnes han estat els protagonistes d'aquesta experiència. Ells són els vertaders beneficiaris, ja que estem convençudes que els ha aportat un desenvolupament i coneixement tant individualment com en grup.
- Hem après conductes i habilitats cooperatives que ens facilitaran continuar el nostre treball del dia a dia amb els alumnes i aprofundir-hi per millorar les actituds cooperatives, també pel que fa a l'equip docent, aspecte que considerem fonamental.
- Haver compartit aquest treball ens ha aportat a totes nombroses i valuoses experiències vivencials que ens ajuden a reflexionar sobre la nostra actuació docent, tant des del vessant personal com professional. Aquest treball de tesi ens ha permès reflexionar i ser més conscients i sensibles respecte a què implica el desenvolupament d'actituds cooperatives

7.2. AMB RELACIÓ ALS DOS NIVELL D'ANÀLISI

Els dos nivells d'anàlisi es complementen i ens permeten contrastar l'anàlisi prèvia a la realització de les activitats (identificació i classificació) amb la segona anàlisi que correspon al desenvolupament de les activitats a l'aula.

Cada un dels nivells i la seva contrastació ens permet donar resposta a diferents objectius de la recerca.

• **El primer nivell d'anàlisi ens ha permès:**

1. Conèixer la tipologia i les característiques bàsiques de les activitats.

- Les mestres busquen que les actituds cooperatives treballades en les activitats es relacionin amb fets quotidians de la vida real dels alumnes.
- Volen viure la cooperació a l'aula des d'un vessant actitudinal.
- Han de facilitar la participació de tots els components dels grups.
- Hi ha hagut molta emoció en les activitats propulsades per la mestra a l'hora de presentar les activitats. La mestra mostra les activitats afavorint la motivació dels alumnes i busca una complicitat amb els alumnes que faciliti que la capacitat de passar-ho bé i que les ganes d'aprendre s'encomanin.
- Hi ha hagut reflexió al final de cada una de les activitats. La reflexió ha estat molt pautaada i conduïda per la mestra.
- Hi ha hagut respecte entre els alumnes. Hem observat que els alumnes tenen un cert nivell d'acceptació dels altres.
- Hi ha hagut poca originalitat. Només n'hi ha hagut a l'última activitat, en la qual els alumnes havien d'inventar-se un conte que fes referència a la fotografia de la làmina. Les altres activitats estaven molt pautaades per les normes del joc.

2. Comprovar que les activitats presentades tenen en compte els requisits bàsics citats per Johnson i Johnson per poder desenvolupar actituds cooperatives.

Hem pogut comprovar la relació entre les activitats presentades amb els requisits de Johnson i Johnson.

(Vegeu quadres núm. 38,39,40,41,42 i 43).

3. Valorar quines són les característiques de les activitats que faciliten l'expressió d'actituds cooperatives entre els alumne.

Estem d'acord amb la part teòrica del treball quan diem que (Johnson i Johnson 1979) la controvèrsia dins d'una activitat si és resolta de forma constructiva produeix conflicte, que genera un desequilibri cognitiu i afectiu en els participants que busquen noves formes d'interacció amb els altres.

En el nostre cas, els alumnes mostren actituds cooperatives quan el conflicte és assumible. Però si aquesta controvèrsia no està ajustada a l'edat i a la capacitat dels alumnes, la motivació baixa i no interactuen. Els alumnes esperen que algú del grup ho resolgui.

Seguint amb Johnson i Johnson (1981), també estem d'acord quan diu que perquè aquestes controvèrsies siguin constructives hauran de reunir una sèrie de condicions. Algunes d'aquestes condicions creiem que són necessàries perquè els alumnes expressin actituds cooperatives, però d'altres, en el nostre cas, no ho han facilitat.

Per tant, diem que les característiques de les activitats que afavoreixen el desenvolupament d'actituds cooperatives han estat les següents:

- Com més difícil és la tasca més es necessiten i, per tant, manifesten més actituds cooperatives i més interès.

- Quan només hi ha un únic material per a tots. L'activitat no demana que cada un en realitzi una part.
- Quan l'activitat presenta unes normes o concrecions que cal seguir, però que al mateix temps pugui tenir diferents solucions vàlides.
- Quan les activitats requereixin llegir, comptar, ordenar, però sempre que assenyalin unes directius d'ordre, sinó només intervenen alguns i els altres es mantenen al marge o esperen que els altres responguin.
- Quan les activitats presenten petits problemes a curt termini. Quan les activitats presenten un sol problema, i a llarg termini, els alumnes es dispersen, perden l'interès o bé l'activitat agafa una orientació equivocada.
- Quan existeix una relació afectiva entre el grup.

4. Hem pogut identificar algunes de les actituds cooperatives que expressen els nens amb relació a les activitats, que són principalment:

- Intercanviar el material.
- Demanar ajuda quan la necessiten.
- Escoltar els altres i mostrar-se respectuos.
- Respectar el torn de paraula.
- Acceptar de bon grat les aportacions dels altres.
- Dialogar sense baralles.
- Organitzar-se com portar a terme l'activitat.
- Ser capaços de veure què falta per fer.
- Ser capaços de veure què ha anat bé.
- Ser capaços de veure com s'han relacionat.

Hem de dir que els alumnes mostren dificultat per reflexionar sobre aquests tres últims punts. Això s'observa tant en l'observació directa com en els enregistraments, ja que els alumnes saben molt bé que han de contestar, és a dir, què és allò que la mestra vol escoltar. Tenen molt clar quins són els comportaments apropiats i els que no ho són. Tanmateix, això no deixa que es detecti certa complicitat dins del grup a l'hora de donar a conèixer en la part final com ha anat l'activitat. Quan responen com a grup responen de manera més sincera sobre com ha anat, mentre que quan parlen individualment els costa més acceptar les seves mancances. Cal dir que no sempre ha estat així, perquè hem pogut veure en determinats moments que responen en l'àmbit personal molt conscients i acaptant com ha anat realment.

5. Pel que fa als requisits de Johnson i Johnson, d'entrada volem identificar la relació dels diferents requisits que citen amb cada una de les activitats proposades i comparar les diferents activitats per identificar-les i identificar les actituds i els comportaments que promouen cadascuna.

A través d'aquest primer nivell d'anàlisi hem arribat a la conclusió que l'activitat núm. 1, "Fem puzzles", és la que menys actituds cooperatives facilitava en un principi, seguida de l'activitat núm. 4, "Omplim globus". En canvi, les activitats núm. 6, "Fem històries", seguida de l'activitat núm. 5, "Quin pètal posem?", són les dues activitats que ofereixen més possibilitats perquè es donin actituds cooperatives. Les activitats núm. 2, "Descomponem nombres", i l'activitat núm. 3, "Com són? Què fan?", són

activitats que també afavoreixen el desenvolupament de les actituds cooperatives. (Vegeu quadre núm.45)

Podem comprovar dins del mateix primer nivell d'anàlisi que existeix una gran relació entre aquesta valoració i les activitats que s'observen amb els elements bàsics citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació. (Vegeu quadres núm. 38 al 43)

Les lectures que fem respecte a aquest tema fan referència a les característiques de cada una de les activitats. L'activitat núm. 1 i l'activitat núm. 4 presenten un treball individual força important dins de l'activitat conjunta, a més de ser presentades com activitats en les quals no es pot parlar o bé es pot parlar molt poc. Per altra banda, han d'intercanviar material, ajudar-se o bé estar atents al company per si necessita ajuda. Cal dir que cada alumne ha de fer la seva part amb l'ajuda dels altres.

Les activitats núm. 6 i 5 són les millors valorades perquè inciten al diàleg, a la pròpia defensa de les idees i a respectar el torn de paraula. Són activitats en les quals el material és tot de tots, és a dir, no es reparteixen peces per després intercanviar i buscar ajuda per fer la seva part, sinó que entre tots han de fer una margarida o bé han de inventar-se un conte.

- El segon nivell d'anàlisi, ens ha permès:
 1. Conèixer, observar i analitzar què diuen i què fan els alumnes.
El que diuen els alumnes algunes vegades no correspon a allò que han fet.

Per exemple, en l'activitat núm. 1, "Fem puzzles", quan la mestra els pregunta si han respectat les normes o bé si s'han donat peces responen que sí, en canvi, a la gravació es pot comprovar que realment no ha estat del tot així.

També es pot veure que quan la mestra pregunta què era el més important de l'activitat, que cada un acabés el seu puzzle o que tot el grup hagués finalitzat, els alumnes responen "tot el grup". Aquest aspecte durant l'observació no m'ha semblat del tot així.

2. Saber quines coses diuen o fan que indiquin que es troben en una situació favorable o desfavorable amb relació a les actituds cooperatives.

Assenyalem principalment que:

- S'escolten quan sumen o resten, etc.
- Donen peces (material) a un company i en reben, cosa que afavoreix el treball.
- Donen indicacions als seus companys respecte a l'activitat.
- Pregunten als companys què els fa falta, què tenen, si és seu, si ho vol, etc.
- Escolten un company que demana alguna cosa, material, que els expliqui alguna cosa.
- Busquen alternatives o solucions ja sigui individualment o de manera col·lectiva per seguir endavant l'activitat.
- Demanen ajuda ja sigui de manera verbal o gestual.
- Donen l'ajuda a qui la demana.
- Sumen, resten, llegeixen per tirar endavant l'activitat.

- Sumen resten o llegeixen per comprovar si el que estan fent és correcte o no.
- Parlen entre ells.
- S'expliquen el que estan fent.
- Busquen solucions entre tots.
- Comenten alguna solució.
- Relacionen el que estan fent amb alguna altra situació o activitat.
- Prenen decisions sobre com dur a terme l'activitat, l'ordre de l'activitat, com faran la repartició del material.
- Negocien per arribar a acords.
- Entre ells comenten els dubtes.
- Comenten el que els passa, com se senten (el seu estat d'ànim).
- Fan, entre ells, comentaris respecte a l'activitat i expliquen el seu parer.
- Discuteixen per algun motiu, ja sigui per col·locar el material, per no estar d'acord amb com seguir l'activitat, qui ha de començar.
- Expliquen la relació de l'activitat realitzada amb altres ja conegudes.
- Expliquen aspectes de l'activitat i els relacionen amb altres moments de la vida quotidiana de l'escola, i s'adonen que poden millorar el seu comportament.

3. Observar quines són les principals actituds cooperatives que expressen els alumnes.

Les principals actituds cooperatives expressades pels alumnes són aquelles actituds que l'equip de mestres consideren bàsiques. A més, són les actituds que

principalment es troben reflectides en els objectius de les activitats presentades.

Aquestes actituds són:

- Donar ajuda.
- Saber escoltar.
- Respectar el torn de paraula.
- Respectar les opinions dels altres.
- Compartir esforços i material.
- Tenir responsabilitat individual del treball ben fet.

4. Identificar els trets de la cooperació que més difícils són de veure, observar com expressen les actituds cooperatives amb relació a què, a qui i en quin moment.

Els trets cooperatiu que són més difícils d'observar els alumnes són dialogar i discutir.

Observem que expressen actituds cooperatives:

- Amb relació al material.
- Amb relació als companys, ja que ofereixen i reben ajuda, i respecten el torn de paraula.
- A la part principal de l'activitat.

5. Detectar quines actituds són les que freqüentment s'observen en el grup.

- Respectar l'ordre de l'activitat proposada.
- Demanar ajuda quan la necessiten.
- Escoltar els altres i mostrar-se respectuosos.
- Respectar el torn de paraula.
- Acceptar de bon grat les aportacions dels altres.
- Organitzar-se com portar a terme l'activitat.

6. Valorar quin tipus de relació s'estableix dintre del grup.

Les relacions que s'observen amb més freqüència són:

- Intercanvi, ajuda i escolta.
- Respecte els uns als altres.

El sentiment de grup i de pertinença només es pot observar clarament a l'activitat núm. 5, "Quin pètal posem?". Recordem que hi ha una única margarida per a tots, i que entre tots l'han de muntar buscant les respostes adequades. D'altra banda, en les quatre primeres activitats no es finalitza la feina fins que tots tenen la seva part feta amb l'ajuda dels altres.

7. Observar quins són els criteris de Johnson i Johnson que poden ser observables d'acord amb les activitats proposades i amb relació a l'edat dels nens.

Dels criteris citats per Johnson i Johnson perquè existeixi cooperació i com a resultat del segon nivell d'anàlisi i de la validació dels indicadors pels experts hem arribat a la conclusió que el criteri *Interdependència positiva* presenta una subjectivitat molt alta; mentre que la resta de criteris són observables amb relació a les activitats presentades i a l'edat dels alumnes.

8. Valorar si les activitats que es proposen promouen les actituds que volem.

Tant en el primer nivell de concreció com en el segon hem vist que es promouen aquests aprenentatges, però que en la seva anàlisi i valoració detectem que caldria tenir en compte una sèrie de consideracions a l'hora de dur-los a terme.

Hi ha molts alumnes i, per tant, massa grups perquè la mestra pugui atendre'ls de manera més individualitzada. Per tant, creiem que s'hauria de partir el grup classe per la meitat perquè la mestra pugui escoltar tots els alumnes i respondre'ls.

La part final de l'activitat, si es vol fer participar tothom, es fa massa llarga perquè es treballar amb tot el grup classe. Els alumnes escolten molt les primeres intervencions, però molt menys les últimes, ja que es detecta que estant cansats i no prenen atenció perquè es repeteixen molts aspectes iguals. Tots els alumnes volen dir la seva, és a dir, volen donar a conèixer com s'han sentit, què els ha passat, què els ha agradat, com ho han fet, etc., a la mestra. Però no escolten els seus companys perquè se'ls fa massa llarg.

Contrastant els dos nivells d'anàlisi, creiem rellevant destacar el que s'explica a continuació.

- Valorem les activitats positivament, tant en el primer nivell d'anàlisi com en el segon, pel que fa a les actituds cooperatives que es volen desenvolupar, així com la seva relació amb els requisits de Johnson i Johnson.
- Que la presència d'aquestes actituds cooperatives estan relacionades amb els objectius de cada una de les activitats i les que són més presents corresponen a les actituds que les mestres consideren bàsiques per desenvolupar dins de l'aula, d'acord amb les característiques i necessitats del grup classe.
- Les activitats inviten a determinades accions, faciliten determinades actituds cooperatives i

promouen determinats tipus de relació i intercanvi. Com ja assenyalàvem en la part teòrica d'aquest treball, per dur a terme un bon desenvolupament d'actituds cooperatives, és necessari basar-se en un bon plantejament metodològic. També dèiem que el desenvolupament d'actituds no ha de ser una cosa aïllada, sinó que s'ha de situar en un entorn determinat.

- Aquests dos anàlisi ens permeten dir que el plantejament de la proposta didàctica que recollim en aquest treball és fruit d'una coherència interna en la programació de curs, tal com hem donat a conèixer en el segon capítol. Les activitats proposades mantenen relació amb altres activitats portades a terme a classe.
- El plantejament que fan les mestres pel desenvolupament d'actituds cooperatives està d'acord amb el que assenyalen Trilla i Puig (1991) quan diuen que cal fer-ho des d'un enfocament complementari i no com a alternativa a la programació. Ha de ser un ensenyament planificat amb criteris bàsics que orientin la selecció d'actituds que es fomenten a l'aula.
- Els dos nivells d'anàlisi ens han permès poder concretar també quines han estat les actituds menys presents en els comportaments dels alumnes: dialogar i discutir per defensar les pròpies idees.
- Considerem que les activitats haurien de permetre més discussió entre els alumnes i un dels aspectes que pensem que afavoriria aquest fet és augmentar la dificultat de la tasca i disminuir el treball individual, tot augmentant del treball en grup.
- Com ja plantejaven a la part teòrica de la tesi, la vertadera educació en actituds i valors no es

manifesta en els continguts, sinó en la manera d'ensenyar-los. Per aquest motiu, en el capítol anterior hem dedicat un apartat on hem volgut donar a conèixer entre altres aspectes referits als alumnes i a les activitats, aquells que considerem rellevants respecte a la mestra: com potencia el diàleg entre els alumnes; com facilita el coneixement i l'anàlisi de les activitats; què fa per presentar les activitats de forma motivadora pels alumnes; com facilita i relaciona les noves activitats amb altres de ja conegudes, i com dóna a conèixer als alumnes els comportaments cooperatius que es volen observar.

- D'altra banda, hem pogut comprovar també com no és solament la mestra la que influeix sobre les actituds dels alumnes, sinó que els seus propis companys juguen un paper important. La influència dels alumnes estableixen patrons de conductes i actituds cooperatives. L'amistat afavoreix la comunicació entre ells.
- Hem comprovat, mitjançant els nivells d'anàlisi, com les activitats estan orientades a facilitar l'expressió d'actituds cooperatives entre els alumnes amb relació als requisits de Johnson i Johnson (1992). En algunes activitats ens ha costat veure l'afinitat amb algun requisit, mentre que en altres ha estat més fàcil observar la relació.

7.3. VALIDACIÓ DELS INDICADORS

El primer llistat d'indicadors va ser elaborat per la investigadora, que va intentar cobrir les principals dimensions de l'objecte d'estudi. A continuació va fer un primer intent de relacionar-los amb els criteris de Johnson

i Johnson. (Vegeu el llistat d'indicadors al capítol 4 apartat 4.5.)

Des d'un principi la investigadora va ser conscient que hi havia molts indicadors. Les diferents validacions ens han permès la concretar-los.

1. En primer lloc cal assenyalar que després de la validació dels criteris de Johnson i Johnson, el criteri *Interdependència positiva* no ha estat considerat adequadament com a indicador d'avaluació d'actituds cooperatives. Els motius assenyalats pels diferents grups d'avaluadors són:

- Subjectivitat molt alta en el cas que s'arribés a observar.
- En el cas de ser observat podria ser causa de confusió amb altres indicadors, cosa que provocaria elements de distorsió en el procés d'investigació.

2. Els criteris de Johnson i Johnson que han estat més ben valorats com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives són:

2. Afavoriment de la interdependència cara a cara.
3. Responsabilització individual.
4. Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup.
5. Conscienciació del propi funcionament com a grup.

3. Del llarg llistat d'indicadors elaborats per la investigadora amb relació a cada un dels criteris de Johnson i Johnson i d'acord amb el grup d'experts s'escullen els que han estat millor validats:

Quadre núm. 48

CRITERIS JOHNSON I JOHNSON	INDICADORS VALIDATS
2. Afavoriment de la interdependència cara a cara.	S'AJUDEN
3. Responsabilització individual.	S'OBSERVA INTERÉS EN EL TREBALL INDIVIDUAL
4. Habilitats d'intercanvi interpersonal i en petit grup.	DIALOGUEN, PARLEN ENTRE ELLS
5. Conscienciació del propi funcionament com a grup.	SÓN CAPAÇOS D'EXPLICAR COM HA ANAT L'ACTIVITAT

A continuació mostrem com queda la relació d'indicadors i eines d'observació una vegada validats pels experts:

Quadre núm. 49 PAUTES D'OBSERVACIÓ DESPRÈS DE LA VALIDACIÓ PELS EXPERTS

INDICADORS	PAUTES D'OBSERVACIÓ	PAUTES D'OBSERVACIÓ PELS EXPERTS
<i>1. S'AJUDEN</i>	<ul style="list-style-type: none"> - DONEN PECES - REBEN AJUDA → - OFEREIXEN AJUDA - DEMANEN AJUDA QUAN LA NECESSITEN - ESCOLTEN ELS ALTRES → 	<p>Reben ajuda de part d'algun dels altres integrants del grup.</p> <p><u>Suprimir.</u> Poc precís. Es pot confondre amb altres indicadors.</p>
<i>2. S'OBSERVA INTERÉS EN EL TREBALL INDIVIDUAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - APORTEN IDEES - S'OBSERVA TREBALL INDIVIDUAL - ESTAN ATENTS AL FUNCIONAMENT DE L'ACTIVITAT - LLEGEIXEN, SUMEN, I RESTEN, ETC., INDIVIDUALMENT I CONJUNTAMENT PER COMPROVAR QUE L'ACTIVITAT ES REALITZA CORRECTAMENT → - RESPONSABILITZACIÓ DE LA SEVA PART DE FEINA BEN FETA EN L'ACTIVITAT → 	<p>Comproven que l'activitat es realitza correctament llegint, sumant i restant individualment i conjuntament.</p> <p><u>Suprimir.</u> És difícil observar la responsabilitat.</p>

<p>3. <i>DIALOGUEN, PARLEN ENTRE ELLS</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - DIALOGUEN ENTRE ELLS - NEGOCIEN PER ARRIBAR A ACORDS - COMPAREN SITUACIONS → - RELACIONEN CONCEPTES, ACTITUD O NORMES DE JOC 	<p>No es fa cap modificació, els experts els validen com a correctes.</p>
<p>4. <i>SÓN CAPAÇOS D'EXPLICAR COM HA ANAT L'ACTIVITAT.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - SÓN CAPAÇOS DE VEURE QUÈ FALTA PER FER → - SÓN CAPAÇOS DE VEURE COM S'HAN RELACIONAT → - SÓN CAPAÇOS DE VEURE EL QUE HA ANAT BÉ → 	<p>Saber explicar què falta per fer.</p> <p>Saber explicar com s'han relacionat.</p> <p>Saber explicar què ha anat bé.</p>

4. Volem donar a conèixer la validació feta pels experts amb relació als criteris de Johnson i Johnson en cada una de les activitats observades.

Cada clip és una seqüència d'imatge vàlida amb relació a l'indicador.

Quadre núm. 50

CRITERIS JOHNSON I JOHNSON	Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Act. 6
<p>INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA <i>"S'ajuden"</i></p>	<p>CLIPS 13</p>	<p>CLIPS 2</p>	<p>CLIPS 14</p>	<p>CLIPS 10</p>	<p>CLIPS 3</p>	<p>CLIPS En tot moment</p>
<p>RESPONSABILITAT INDIVIDUAL <i>"S'observa interès en el treball individual"</i></p>	<p>4</p>	<p>6</p>	<p>6</p>	<p>6</p>	<p>4</p>	<p>4</p>
<p>HABILITATS D'INTERCANVI EN PETIT GRUP <i>"Dialoguen, parlen entre ells"</i></p>	<p>8</p>	<p>5</p>	<p>14</p>	<p>8</p>	<p>5</p>	<p>5</p>

CONCIENCIACIÓ DEL PRÒPI FUNCIONAMENT COM A GRUP <i>“Són capaços d’explicar com ha anat l’activitat”</i>	4	4	6	10	3	3
---	---	---	---	----	---	---

• Si fem una lectura del quadre respecte el criteri **INTERDEPENDÈNCIA CARA A CARA** la seva observació és molt clara i força constant en totes les activitats, sobretot quan es donen peces. Recordem que gairebé en totes les activitats l’intercanvi de peces és imprescindible per assolir l’objectiu comú.

Amb relació als objectius de les activitats cal dir també que *saber donar ajuda* és una de les actituds cooperatives que les mestres consideren bàsiques per desenvolupar en el grup classe.

D’acord amb la validació dels experts, aquest criteri de Johnson i Johnson en l’activitat núm. 1. “Fem puzzles” es detecta en tot moment. És una activitat en la qual els alumnes mostren constantment com reben ajuda, ofereixen ajuda i demanen ajuda quan la necessiten. Aquesta activitat és una de les millor valorades per al desenvolupament d’actituds cooperatives.

Respecte a les activitats núm. 2 “Descomponem nombre” i núm. 5 “Quin pètal posem?”, veiem com el número de clips és força inferior amb relació a la resta d’activitats. Si recordem a l’activitat núm. 2 predominava el treball individual respecte al grupal i a l’activitat núm. 5 el nivell de dificultat era força senzill i, per tant, els alumnes no necessitaven l’ajuda dels companys per seguir

endavant. D'altra banda, les activitats núm. 1 "Fem puzzles", la núm. 3 "Què són? Què fan?" i la núm. 4 "Omplim globus", són activitats en les quals l'ajuda i l'intercanvi de material són imprescindibles per poder avançar.

- Respecte el criteri **RESPONSABILITAT INDIVIDUAL**, veiem la implicació individual en totes les activitats, en veure que els alumnes comproven que l'activitat es realitza correctament llegint, sumant i/o restant. Concretament la responsabilitat no és observable directament, però sí que tenim indicadors que hi estan relacionats.

Quan fèiem la valoració i l'anàlisi de les activitats en el segon nivell d'anàlisi dèiem que trobàvem a faltar que els alumnes aportessin idees.

Veiem que el criteri de *Responsabilitat individual* ha estat validat sense gaire diferències entre les activitats.

- En relació al criteri de Johnson i Johnson **HABILITATS D'INTERCANVI EN PETIT GRUP** (concretament l'indicador *dialoguen, parlen entre ells*) i a través de les pautes d'observació (*dialoguen entre ells, negocien per arribar a acords, comparen situacions i relacionen conceptes, actituds o normes de joc*) no hem fem cap canvi en la seva formulació durant el procés de validació.

També podem dir que és un dels indicadors la identificació del qual ha estat fàcil en totes les activitats per parts dels experts.

Podem comprovar en els DVD finals que aquest indicador té una presència molt significativa en totes les activitats com a resultat de la validació dels experts.

Cal fitxar-nos, per exemple, en l'activitat núm. 3 "Què són? Què fan?", amb la relació entre el criteri *Interdependència cara a cara* i el criteri d'*Habilitats*

d'intercanvi en petit grup. En els dos criteris el nombre de clips validats és molt alt. El motiu d'aquest fet, tal com hem vist a través de l'observació directa i en els enregistrament de vídeo i àudio, és el fet que s'ajuden intercanviant peces i al mateix temps demanen ajuda verbalment. D'aquesta manera es produeix un diàleg que la investigadora ja ha dit en diverses ocasions que el considera pobre de vocabulari, ja que són intervencions de diàleg molt simples. En molts dels casos són successions de petits monosíl·labs o paraules simples, que totes juntes formen un diàleg. Ja hem dit en altres ocasions que el motiu és segurament l'edat dels nens.

També voldria assenyalar que en l'activitat núm. 1 "Fem puzzles", tal com veiem en la fitxa sessió, les mestres no tenien en compte dins dels objectius de l'activitat que *dialoguessin*. Recordem que fins i tot una de les normes era que treballessin en silenci. En l'anàlisi i valoració del primer nivell corroborem que era una de les actituds cooperatives que no es trobaven presents en l'activitat. En canvi, tant en l'observació directa com a l'enregistrament de vídeo i àudio, es valora la presència del diàleg entre els alumnes.

- Amb relació al criteri **CONCIENCIA DEL PRÒPI FUNCIONAMENT COM A GRUP** les validacions dels experts ens mostren que la consciència no és un indicador que d'entrada pugui ser avaluat per si mateix ja que no és observable directament. Però tenim indicadors que ens fan possible avaluar la seva presència.

Els experts van coincidir en el fet de canviar *són capaços... per saber explicar*.

Aquest criteri el considerem com a vàlid per a l'avaluació d'actituds cooperatives, encara que en el nostre cas no és

excessivament representatiu. Recordem que només es donen en la part final de les activitats. A més a més assenyalàvem en el segon nivell d'anàlisi que no sempre els nens diuen la veritat. En alguns casos diuen allò que saben que la mestra vol escoltar. També dèiem que són molt més sincers quan es refereixen al grup que a una qüestió individual, on els costa més dir el que ha succeït veritablement.

Per tot el que hem dit, podem observar com a valoració final que els criteris de Johnson i Johnson aquí exposats són adequats com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives:

- Perquè tots els aspectes que considerem com a fonamentals en tota activitat per desenvolupar actituds cooperatives mantenen una relació molt estreta amb els indicadors i eines d'observació dels quatre criteris de Johnson i Johnson que validem positivament com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives.
- Perquè es relacionen amb comportaments cooperatius observables en nens de 6 anys.
- Perquè a través seu s'observen aquells comportaments cooperatius que hem exposat en la part teòrica del treball.
- Perquè reflecteixen comportaments amb relació a les actituds cooperatives que les mestres consideren bàsiques per desenvolupar en aquesta edat.
- Perquè han estat validats favorablement pel grup d'experts.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. (1974). *Diccionario de filosofía*. Fondo de cultura Económica. México.
- ABELSON, R.P. (1982). "Three models of attitude behavior consistency" en M.P. Zanna (Ed.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium*, vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 131-146.
- ABRIL, P; ROMERO, A. (2007). "Conciliation entre vie privée et professionnelle en Espagne" a Gaborit P. *Les hommes entre travail et familia. Harmattan* París.
- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. David Fulton Publishers. Londres
- AJZEN, I. (1987). "Attitudes, Traits and Actions: dispositional predictions of behavior in Personality and social Psychology" en L. Berkowitz (ed. *Advances in Experimental social Psychology*. Nueva York. Academic. vol.20, pag 1-63.
- AJZEN, I. (1989). "Attitudes, structure and behavior" en A.R. Pratkanis, S.J. Breckeler y A.G. Greenwald(Eds.): *Attitud, Structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 241-274.
- AJZEN, I. i ALTRES (1982). "On behaving in accordance wich one's attitudes" en M.P. Zana(Ed.) *consistency in Social Behavior: The Ontario Simposium*, vol.2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-15.
- AJZEN, I. i ALTRES. (1982a). "Self-monitoring and the attitude-behavior relations". *Journal of Personal and Psychology*, 42, 426-435.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1977). "Attitude-Behavior

- relations: A theoretical analysis and review of empirical research". *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood cliffs, N.J. Prentice-Hall, coop.
- ALLPORT, G.W. (1935). "Attitudes". En C. Marchison (Ed.): *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press, 798-844.
- ANGUERA, M.T. (1978). "Metodología de la observación en las ciencias sociales". Cátedra. Madrid. En Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, Deporte y Currículum*. Visor.
- ANGUERA, T. (1988). *Observació a l'aula*. Graó. Barcelona.
- ANGUERA, T. (Coord) (1999). *Observación de conducta interactive en contextos naturals: aplicaciones*. Barcelona. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- ANTONAK, R.; LIVNEH, H. (1988): *The Measurement of attitudes Toward People with Disabilities: Methods, Psychometrics, and Scales* Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, LL.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A; ZABALA, A. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó. Barcelona.
- ARANGUREN, J.L. (1991): "De ética y de moral". Círculo de lectores. Barcelona.
- ARIAS, J. (1992). "Hans Küng. El hombre del futuro busca otras formas de religiosidad", en Leonardo, suplemento de El País. Madrid.
- ARNOLD, P.J. (1991). *Educación Física y Currículum*. M.E.C/ Morata. Madrid.

- ARONSON, E.; PATNOE, S. (1997). *The jigsaw classrrom*. Nova Cork: Longman.
- ARRANZ, P. (2002). "Innovación curricular: aula inclusivas", *Anuario de Pedagogía*, 3, 143-152.
- AUSUBEL, D. P. (1973). *Algunos aspectos psiológicos de de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires. El Ateneo (Ed. Orig,. 1964).
- AUTORS DIVERSOS (1990a). *Desarrollo y Educación. I. Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza.
- AUTORS DIVERSOS (1990b). *El curriculum en el Centro Educativo*. Horsori. Barcelona.
- AUTORS DIVERSOS (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Temas de educación. Paidós. Barcelona.
- AUTORS DIVERSOS (1992a). *Los contenidos de la Reforma*. Aula XXI/Santillana, S.A. Madrid.
- AUTORS DIVERSOS (1993). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Santillana. Madrid.
- AUTORS DIVERSOS (1993a). *Introducción a la psicología social. Una perspectiva Europea*. Ariel, S.A. Barcelona.
- AUTORS DIVERSOS (1994). *Psicología Social. Sección X. Acttiudes* por J. Francisco morales, Enrrique Rebollo i Miguel Moya. McGraw-Hill/Interamericana de España; S. A Madrid.
- AUTORS DIVERSOS (1995). *Cómo educar en valores. Materiales textos-recursos técnicas*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- AUTORS DIVERSOS (1996). *Valores y educación*. Ariel. Barcelona.
- AUTORS DIVERSOS (1997). "Colaborar para aprender". *En cuadernos de pedagogía*, 225, 49-79.

- AUTORS DIVERSOS (1998). *Cooperar en la escuela. Responsabilidad de educar para la democracia*. Graó. Barcelona.
- AUTORS DIVERSOS (1ª Edició 1991; 2n Edició 1994). *Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó/ICE. Barcelona.
- BAGOZZI, R.P. (1981). "Attitudes, intentions and behaviour: A test so some key hypotheses". *Journal of the Personal Social Psychology*, 41, 607-627.
- BANDURA, A (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Versión española de Ángel Rivière. Alianza. Madrid.
- BANDURA, A (1984). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.
- BANDURA, A. (1967). "The role of modelling processes in personality development" en Hartup, W.W; Smothergill, N.L. *The young child: Review of research*. National Association of the Education of the Youn Child. Washington.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa -Calpe. Madrid.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción, fundamentos sociales*. Martínez Roca. Barcelona.
- BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, S.A (1963). "Imitation of film-mediated aggressive models". *Journal of Abnormal and Psychology*, 66, 3-11.
- BANDURA, JEFFERY I BACHINA (1974). "Teoria cognitiva social". En A. Bandura. *Pensamiento y acción*. (1987, p.p 79-82). Martínez Roca. Barcelona.
- BARBERÁ ALBALAT, V (1992). *Como sobrevivir a la Reforma*. Manual del profesor actualizado. Escila Española, S.A. Madrid.

- BARH, J.A.; CAHIKEN, S.; GOVENDER, R.I PRATTO, F. (1992). "The generality of the automatic attitude activation effect". *Journal of personality and Social Psychology*, 62, 893-912.
- BARON BYRNE. (1998). "Psicología Social" Capítol quatre, vuitena edició. Prentice Hall Iberia, SRL. Madrid. España.
- BATISTA, L.M.; RODRIGO, M.J. (2002). "¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales?", *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 69-84.
- BATLLORI, R; DEL CARMEN, LL; GODOY, J; OLLER, M; ROMERO A. (2005) "Una aproximació al coneixement del medi natural, social i cultural de l'educació primària a partir de la comprensió de la diversitat i la pluri identitat", en C. Garcia Ruíz; E. Gómez Rodríguez; M.D Jiménez Martínez; J. López Andrés; J.M. Martínez López; C. Moreno Baró. (editores) *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada al Mediterráneo*. Almeria, AUPDCS i Servicio de Publicaciones, Universidad de Almería,
- BENNET, N.; DUNNE, E. (1991). "The nature of quality of talk in cooperative classroom groups", *Learning and Instruction*, 1 I 2, 103-118.
- BENTLER, P.M; SPECKART, G. (1979, 1981). Models of attitude-behaviour relations. *Psychological Review*, 86, 452-464.
- BESALÚ, X; FALGÀS, M; GODOY, J; ROMERO, A (Eds) (2007) *Mestres del segle XXI*, Girona, CCG Edicions.
- BLÀNDES ÀNGEL, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Guia práctica para

- grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Inde. Barcelona.
- BOLÍBAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores i actitudes*. Alauda. Madrid.
- BRIGGS, L. J (1973). *El ordenamiento y secuencia en la instrucción*. Guadalupe: Buenos Aires, (ed.Orig, 1968).
- BYRNE, B. (1998). "Psicología Social" capítol quatre, vuitena edició. Prentice Hall Iberia, SRL. Madrid. España.
- BROWN, R. (1965). *Social Psychology*. Free Press York.
- BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BUXARRAIS, R.M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Propuesta y materiales. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- CAMPBELL, D.T. (1963). "Social attitude and other acquired behavioural dispositions". En S. Koch (ed.) *Psychology: A Study of a Science*. Vol.6, 94-172. McGraw-Hill. New York.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes publicas*. Ed. Espasa Calve. Madrid.
- CAMPS, V. (1992). *Historia de la ética*. Crítica. Barcelona.
- CAMPS, V. (1993,1995). *Los valores de la Educación*. Alauda. Madrid.
- CAMPS, V. (1994). *Hacer Reforma. Los valores de la educación*. Anaya, S.L. Madrid.
- CAMPS, V. (1997). *Educación en valores y temas transversales del curriculum*. Actas del curso por el CEP de Almería. Febrero 1997.

- CAMPS, V. (1998). *Educación en valores un reto educativo actual*. Universitat Dausto. Bilbao.
- CAÑABATE, D. (2001). "Las actitudes cooperativas como medio para la cooperación de la ciudadanía a través de la expresión corporal". Actas del VI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. A.D.E.F Cantabria.
- CAÑABATE, D. (2002). *Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals: ensenyar per la cooperació*. Treball de recerca no publicat.
- CAÑABATE, D. (2003). "Las actitudes cooperativas como instrumento de integración social y cultural de las mujeres inmigrantes". Actas del Simposio Internacional: La mejora de oportunidades educativas en una sociedad de transformación. Universidad Autònoma de Barcelona.
- CAÑABATE, D. (2003). "El aprendizaje cooperativo como instrumento para favorecer la implicación del alumnado de secundaria en la elaboración de actividades para la educación infantil". Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física :el pensamiento del profesorado. Universidad de Las Palmas.
- CAÑABATE, D. (2005). "La metodología cooperativa per potenciar una educació per a la ciutadania a través de l'expressió corporal". *Comunitat educativa* 18, 14-16. Àrees de didàctiques *Específiques*. Universitat Rovira i Virgili.
- CAÑABATE, D. (2005). "Cooperación: Familia-Escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. CISSPRAXIS, S.A.
- CAÑABATE, D. (2005). "Inclusión de los alumnos extranjeros mediante el juego cooperativo". Actas

- del VI Congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar.
- CAÑABATE, D. (2006). "La diversidad cultural y la cooperación en el centro". *Aula de Innovación educativa*, 157, 55-58. Graò. Barcelona.
- CAÑABATE, D. (2006). "Actitudes cooperativas para fomentar la creatividad en los alumnos de secundaria". *Tàndem* 22, 102-106. Graò. Barcelona.
- CAÑABATE, D. (2006). "La metodología cooperativa per potenciar una educació per a la ciutadania a través de l'expressió corporal". *Guix*, 323, 62-65. Graò. Barcelona.
- CARRANZA, M. Mora, J.M. (2003): *Educación física y valores educando en un mundo complejo. 31 propuestas*. Graó. Barcelona.
- CARUGAT I MUGGNY (1988) "Un aprendizaje eficaz a la enseñanza tradicional". En *El aprendizaje cooperativo*. PPU. Barcelona.
- CASTELLÓ I ALTRES (1998). *Cooperar en la escuela. Responsabilidad de educar en democracia*. Graó. Barcelona.
- CAZDEN, C. (1997). "Foreward". A: Paratorre, J.; McCormack, R. (eds). *Peer talk in the classroom. Learning from research*. Newark: International Reading Association.
- CHINN, C.; O'DONNELL, A.; JINKS, T (2000). "The structure of discourse in collaborative learning". *Journal of experimental Education*, Vol.69 (1), 77-97.
- COHEN, D.W. (1985). *Relwing the pas: The worlds of social history*. Edited by Oliver Zunz Cahapel Hill. University of North Carolina.
- COHEN, E. [et al.] (1994). "Complex instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms". A:

- SHARAN, S (1994): *Handbook of cooperative Learning Methods*. London.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. (2001). "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos" en C.Coll; J. Palacios; A. Marchesi (eds). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación escolar*. Alianza: Madrid.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula" en C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi, (eds) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Alianza: Madrid.
- COLL, C. (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en C. Coll, (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Oikos-Tau. Barcelona.
- COLL, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Infancia y aprendizaje* 119-138, p. 27-28.
- COLL, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Departament d'ensenyament. Barcelona.
- COLL, C. (1989). "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares", Cuadernos de Pedagogía 168.
- COLL, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza". En C. Coll, J. Palacios y A Marches (comps), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid.
- COLL, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcciones de conocimiento*. Paidós. Barcelona.

- COLL, C. (1992). "Los contenidos en la Educación escolar". En diferents autors, *Los contenidos en la Reforma*. Santilana. Madrid.
- COLL, C. (1997). Entrevista. Barcelona. Educació. Maig-juny.
- COLL, C. (1998). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; I ROCHERA, M.J. (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps.), *Interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI. Madrid.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (eds) (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Infancia y aprendizaje. Madrid.
- COLL, C.; MIRAS, M. (1990). "La representación mútua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje" en C.Coll; J. Palacios,; A. Marchesi, (comps). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Alianza. Madrid
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999). "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, núm.20, 19-37.
- COLL, C.; SOLÉ, I. (2001). *Factores psicosociológicos, relacionales y contextuales implicados en el aprendizaje escolar*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

- COLL, C; MARTÍN, E; MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J; SOLÉ, I; ZABALA, A, (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- COLL, C; POZO, J.I; SARABIA, B; VALL, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana. Madrid
- COOPER, J; CROYLE, R.T (1984). "Attitude and attitude change". *Annual. Review of Psychology*, 35, 395-426.
- CORBIN (1972). "Análisi multiproceso del aprendizaje por observación". En A. Bandura. *Pensamiento y acción*. (1987,84-87). Martínez Roca. Barcelona.
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos. Madrid
- CORTINA, A. (1998). "La educación del hombre y del ciudadano". En *Educación, valores y democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid
- DAMON, W.; PHELPS, E. (1989) "Critical distinctions among three approaches to peer education", *International Journal of Educational Research*, 58(4), 281-333.
- DE LISI, R.; GOLBECH, S (1999). "Implications of Piagetian Theory for Peer Learning" en A, O'Donnell; A. King, A.(eds.). *Cognitive perspectives on peer learning*. Lawrence Erlbaum associates. New Jersey
- DEBONO, K.G; I SNYDER, M. (1995). " Understanding the functions of attitudes: Lessons from personality and social behaviour" en A.R Pratkanis, S.J. Breckler i A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 339-359.

- DEL CARMEN, LL. (1992). "Una propuesta practica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos". Aula 10, 5-8
- DEL CARMEN, LL. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. I.C.E. HORSORI. Barcelona.
- DEL CARMEN, LL. I ALTRES (1990). *El Currículum en el centro educativo*. Horsori. Barcelona.
- DEL RINCÓN, D. (1995). Dossier del curs de doctorat de pedagogia. "Estrategias de investigación cualitativa". Curs 95-96.
- DEREK, E.; MERCER, N. (1988). *Conocimiento compartido*. Paidós/Mel. Barcelona.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum*. Aprendizaje visor. Madrid.
- DISSENY CURRICULAR. GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992).
- DOOSGOOD (1954). "Técnicas no observacionales. Cuestionarios y auto-informes". En Escámez: *La evaluación de valores i actitudes*. (1995). Anaya. Madrid.
- DÖRNYEI, Z. (2000). "Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation", *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- DURAN, D. (2000). *Disseny, aplicació i avaluació d'un crèdit de tutoria entre iguals com a recurs d'atenció a la diversitat a secundària*. Treball de recerca de doctorar no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURÁN, D. (2001). "Cooperar para triunfar". *Cuadernos de pedagogía*, 298, 73-75.
- DURAN, D. (2002). Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la

- interactivitat en tutories fitxes i recíproques. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversidad. De la teoria a la pràctica*. Institut de Ciències de l'Educació UAB. Barcelona.
- DURAN, D. (2004). "El aprendizaje entre iguales". *Aula de innovación educativa*, 132, 75-77.
- DURAN, D. OLLÉ, M. (2000). "Promoció de canvis a l'aula. Una experiència a partir del professor de suport com a recurs d'atenció a la diversitat". *Guix*, 264, 65-70.
- DURAN, D.; MIGUEL, E. (2003). "Cooperar para enseñar y aprender". *Cuadernos de pedagogía*, 298, 73-75.
- ECHEITA, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje" en P. Fernández-Berrocal i M.A. Melero Zabal (Comp.) *La integración social en contextos educativos*. Siglo XXI. Madrid.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.
- EISER, J. R. (1989). *Psicología Social*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- ELBERS, E.; STREEFLAND, L. (2000). "Collaborative Learning and the collaborative interactions" en L. Winegar; J. Valsiner. *Children's development within social context*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLIS, S.; GAUVIN, M. (1992). "Social and Cultural influences on Children's development within social context". Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

- ENGLISH I ENGLISH (1958). "The affective and cognitive domains: integration for instruction and research" en A. Martin; L.J. Briggs.(1986, P.101). *Educational Technology Publications*. Englewood clif. New Jersey. USA.
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en M. Wittrock (Ed): *La investigación de la enseñanza. II: Métodos cualitativos y observación*. Paidós/MEC. Barcelona.
- ESCAMEZ, J; ORTEGA, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau. Valencia.
- ESTEVE, J. M (1983). *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.
- ESTEVE, J. M; FRANCO, S; VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. Barcelona.
- EVANS, J.; LUNT, I. (1993). "Special educational provision affer LMS". *British Journal of Special Education*, 20 (2), 59-62.
- EVERTSON, M.L.; GREEN, J.L (1988). " La observación como indagación y método" en M.C Wittrock, Comp. *La investigación de la enseñanza II*. Paidos. Barcelona.
- FABRA, M^aL. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. CEAC. Barcelona.
- FAZIO, R. H. (1989). "On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility" en A.R. Pratkanis; S.J: Breckeler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 153-179.
- FAZIO, R.H. (1990). "Multiple processes by which attitude guide behaviour: The Mode model as an

- integrative framework". *Advances in experimental Social Psychology*, 23, 75-109.
- FAZIO, R.H.; ZANNA, M.P. (1978). "Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude behaviour relationship".
- FAZIO, R.H.; ZANNA, M.P. (1981). "Direct experience and attitude-behaviour consistency". *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.
- FAZIO, R.H., POWELL I HERR. (1983). "Toward a process model of the attitude-behavior relation: Accessing one's attitude upon mere observation of the attitude object". *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (44), 723-735.
- FAZIO, R.H.; ZANNA, M.P. (1984). "Direct experience and attitude-behaviour consistency". *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 161-202.
- FAZIO, R.H.; WILLIAMS, C.J. (1986). "Attitudes accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behaviour relations" an "Investigation of the 1984 presidential election". *Journal of Personal and social Psychology*, 51(3), 505-514.
- FAZIO, R.H.; ROSKOS-EWOLDSSEN, D.R (1994). " Acting as we feel. When and how attitudes guide behaviour". In S.Sahavitt., T.C. Brock(eds.), *Persuasion* 71-93. Allyn i Bacon. Boston.
- FELTZ I LANDERS (1983). Análisi multiproceso del aprendizaje por observación". En A. Bandura. *Pensamiento y acción*. (1987,84-87). Martínez Roca. Barcelona.
- FERANÁNDEZ, P.; MELERO, M.A. (comps) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. ED. S. XXI. Madrid.

- FERNÁNDEZ GONZALEZ, A (1995). Tesis doctoral no publicada. "Las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la interacción escolar".
- FERNÁNDEZ-RIO, J (2001). "La socialización en las personas a través del aprendizaje cooperativo". Ponencia. I. Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. "La Peonza". Valladolid.
- FERNÁNDEZ-RIO, J. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ-RIO, J; GONZÁLEZ, C. (1999). *La cooperación como metodología para una educación física innovadora*. Actas del I Congreso Internacional de Educación Física. Jerez de la Frontera.
- FESTINGER, L (1957). *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL: Row, Peterson.
- FIERRO, A. (1986). "La formación de profesionales especializados". *Integración en E.G.B.: Una nueva escuela*. Fundación Exterior. Madrid.
- FIERRO, A. (1990). "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar". En C.Coll; J. Palacios; A. Marchesi, (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, II. Alianza, p. 175-182. Madrid.
- FISHBEIN, M. (1963). "An investigation of the relationships between beliefs about an object and attitudes toward that object". *Human Relations*, 16, 233-240.
- FISHBEIN, M. (1967). "Attitudes and the prediction of behavior". En M. Fishbein (Ed): *Readings in Attitudes Theory and Measurement*. Willy, 477-549. New York

- FISHBEIN, M; AJZEN, I (1974). "Attitydes toward objects as predictors of single and multiple behavioral criteria". *Psychological Review*, 81, 59-74.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. (1975). "Belief, Attitude, Intention and Behavior" an *Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wealey.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. (1984). *Understanding Atttiudes and Predicting Behavior*. Englewood Cliffs. Prendice-Hall. New york.
- FIZ, M. R. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Aprendiendo juntos. Ediciones EUNATE. Pamplona.
- FORMAN, E. A; CAZDEN, C.B (1984): "Perspectivas Vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". En *Infancia y Aprendizaje*, 27-28.
- FRAILE, A. (2000). "Los temas transversales como respuesta a los problemas educativo-sociales desde lo corporal". *Revista Tándem*, 2. Barcelona.
- FULLAT, O. (1982). *Finalidades educativas en tiempo de crisis*. Hogar del libro. Barcelona.
- GABANY, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor. Madrid.
- GAGNÉ, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: interamericana (ed. orig., 1885). (Existen otras ediciones anteriores de esta obra: 1965, 1970, 1974).
- GAVILAN, P. (1997). "El trabajo cooperativo: una alternativa eficaz para atender a la diversidad", *Aula de Innovación Educativa*, 85, 68-71.
- GAZDEN, C. (1997). "Foreward" en J. Paratorre; R. McCorman (eds). *Peer Talk in the classroom*.

- Learning from research. Newark: Internacional Reading Association.
- GERONÉS, M.L.; SURROCA, M.R. (1997). "Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-50.
- GIMENO, S. I ALTRES (1994). "Preparación para la enseñanza. Planificación y programación", en *La Educación Física y su Didáctica. Publicaciones I.C.C.E- Madrid*.
- GIMENO, S; PÉREZ, C; VIZUETE, M. (2000). *Educació física i la seva didàctica*. Servei Llingüístic de la URV. Tarragona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985) (2n Ed). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (Altres edicions 1983,1985, 1989.) Akal. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J, FERNÁNDEZ PERÉZ (1980). *La Formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación Española*. Ministerio de Universidades e investigación. Madrid
- GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GOETZ, J. P; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid.
- GÓMEZ, I (1992). "Actituds, valors i normes" en T. Mauri; E. Valls; I. Gomez. *Els continguts escolars*. I.C.E/GRAÖ. Barcelona.
- GÓMEZ, I. (1998). "Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula" en J. Jorba; I. Gómez; A. Prat. (Eds). *Parlar i*

- escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars.* Barcelona. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GÓMEZ, I.; MAURI, T. (1986): "Valores, actitudes y normas", en *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- GOÑI, A. (1993). *Educació social: un repte per a l'escola.* Graó. Baelona.
- GORTZ, J.P; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid.
- GUIX, D.; SERRA, P. (1997). "Los grupos cooperativos en el aula, una propuesta al reto de la diversidad en la educación primaria", *Aula de innovación Educativa*, 59, 46-48
- GRANOTT, N. (1993). "Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort, and weird creatures" en R. Wosniak; K.Fischer. (eds.). *Development in context. Acting and thinking in specific environments.* Hillsdale: LEA.
- FISCHER, K. (eds.). *Development in context. Acting and thinking in specific environments.* Hillsdale: LEA.
- GREENWALD, A.G. (1968). *Psychological Foundations of attitudes.* Academi Press. New York and London.
- GREENWALD, A.G. (1989) "Why are attitudes important? en A.R. Pratkanis, S.J.Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, structure and function.* Hillsdale, NJ: Erlnaum, 1-10.
- GRINESKY, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical education.* Human Kinestics, Champaign, IL.
- GRINESKY, S. I DYSON (2001). "Conflict reduction trough cooperative learning". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69-5-25.

- GUITART, R. (2000). *Les actituds en el centre escolar. Biblioteca*. Guix. Graó. Barcelona.
- GUITART, R. (2002). *Les actituds en el centre escolar. Reflexions i propostes*. Graó. Barcelona.
- GUIX, D.; SERRA, P. (1997). "Los grupos cooperativos en el aula, una propuesta al reto de la diversidad en la educación primaria", *Aula de innovación Educativa*, núm. 59, 46-48.
- HALL I TONA. (1982). En: *Los Valores en la L.O.G.S.E. Un anàlisis de documentos a través de la metodològia de Hall-tonna*. (1996) I.C.E. Universidad de Deusto.
- HEIDER, F. (1944). "Social perception and phenomenal causalitity". En *Psychology Review*. Vol. 51, 358-374.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relatons*. Wiley.Nueva Cork
- HICKS (1971). "Procesos de reproducción" en A. Bandura. *Teoría del aprendizaje social*. (1982.p.41-45). Espas-calpe. Madrid.
- HOFFMAN, M.L (1980). "Desarrollo moral y conducta". *Infancia y aprendizaje*. Monografía 3.1983.13-36.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. PPU: Barcelona.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Graó. Barcelona.
- IBAÑEZ, V.E.; GÓMEZ, I. (2004). "Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos. *Investigación en la escuela*, 54, 69-79.
- JAIMESON, D.W; ZANNA, M.P (1989). "Need for structure in attitude formation expression" en R.Pratkanis; S.J: Breckler, i B.A: G.Greenwald (eds.), *Attitude structure and funcion* (PP. 383-406). Hillsdale, N J: Erlbaum.

- JOHNSON, D. (1981). "Student-Student interaction": The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R (1978). "Cooperative, competitive and individualistic learning". En *Journal of de Research and Development in Education*, 12, 1.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1979). "Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar" en *Psicología y Currículum*. C. Coll. (1991) Paidós. Barcelona.
- JOHNSON, D. (1981). "Student-Student interaction": The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10.
- JHONSON, D.; JHONSON, R. (1987). *Joining Together: Group Theory and group skills*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- JHONSON, D.; JOHNSON, R (1990). "Cooperation and competition": *Theory and Research*. Lillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1991). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. 3rd ed. Prentice Hall. Englewood Cliffs. Nueva Jersey.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1992). "Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation" en R. Hertz-Lazarowitz; N. Miller. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: University Press.
- JOHNSON D.; JOHNSON, R. (1994). "Learning together". A: SHARAN, S. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. London: Praeger.
- JHONSON, D; JHONSON, R; STANNE, M.B (2000). "Cooperative learning methods: a Meta-Analysis". En www.clcrc.com/pages/cl-methods.html, 30p.

- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; SCOTT, T. (1978). "The effects of cooperative and individualised instruction on studies attitudes and achievement". *Journal of Social Psychology* 104, 2007-216.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R; HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Barcelona.
- JUDD, C.M.; DRAKE, R.A; DOWNING, J.W.; KROSNICK, J.A. (1991). "Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60,193-202
- JUDD, C.M.; RYAN, C.S.; PARKE, B. (1991). "Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 366-379
- JURADO, P. (1997). *Requisits de l'aprenentatge*. Edicions Universitat Oberta de Catalunya, DL. Barcelona.
- KAGAN, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN, S; KAGAN, M. (1994). "The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning" en S. Sharan, (1994). *Handbook of cooperative Learning Methods*. Praeger. London
- KAMII (1982). "La autonomía como finalidad educativa: implicaciones de la teoría de Piaget". *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 18, 33-51.
- KARDES, S.F. (1986). "Self-monitoring and attitudes accessibility". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 468-474.
- KEEFER, M.; ZEITZ, C.; RESNICK, L. (2000). "Judging the quality of peer-led student dialogues", *Cognition and Instruction*, Vol. 18(1), 53-82.

- KNESER, C; PLOETZNER, R. (2001). "Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: Observed dialoghe structures and their relation to learning success", *Learning and Instruction*, Vol.11(1), 53-83.
- KOHLBERG, L. (1976). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo" en E. Turiel; I.Enesco; J.Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Alianza. Madrid
- KOHLBERG, L. (1982). "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- KOHLBERG, L. (1988a). "Análisis del discurso y resolución de problemas" en Escámez: *Los valores en la escuela*. Nau.Valencia.
- KOHLBERG, L. (1988b): "Los valores en la escuela". Monografic cuadernos de pedagogía 165, 1988.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Descée de Brouwer. Bilbao.
- KRAUS, S.J. (1995). " Attitudes and the prediction of behavior: a meta-analysis of the empirical literature". *Personaly and social Psychologyn Bulletin*, 21, 58-75
- KROSNICK, J.A. (1988). "The role of attitude importance in social evaluations": *A study of political preferences, presidential candidate evaluations, and voting behavior. Journal of Peronality and Social Psychology*, 55, 196-210
- KROSNICK, J.A., BONINGER, D.S., CHANG, Y.C., BERENT, M. K., I CARNOT, C.G. (1993). Attitude Stregth: One construct or many related constructs *journal of personality and socual Psychology*, 65, 132-1151).
- LEONTIEV I LURIA (1968). "El aprendizaje cooperativo. Un aprendizaje eficaz a la enseñanza tradicional"

- en A .Ovejero (1990, p.75). Promociones y publicaciones Universitarias, S.A. Paidós/Mel. Barcelona.
- LEVINE I MURPHY (1943). "The cognitive representation of attitude structure and function". En A.R. Pratkanis, S.J Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. (1989). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 71-89. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
- LIKER, T. (1932). "Técnicas para medir actitudes". En A. Bolibar. *La evaluación de valores i actitudes*. 1995. Alauda. Madrid.
- LISKA, A. (1984). "A critical examination of the causal structure of the fishbein/Ajzen attitude-behavior model". *Social Psychology Quarterly*, 47(1), 61-74.
- LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grup. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Euskal Erico. Bilbao.
- LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya. Madrid.
- LUCINI, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Alauda/anaya. Madrid.
- M.E.C. (1991). Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Primaria. B.O.E. Madrid.
- M.E.C. (1992). Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos Curriculares para la Educación Primaria y Secundaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. B.O.E Madrid.

- MANGER, R.F. (1973). *Creación de actitudes y aprendizaje*. Maova. Madrid.
- MARQUÈS, S. (1992). "Noves perspectives en Ciències de l'Educació", *Estudi General*, Girona, 1992, 97-105.
- MARQUÈS, S. (1994). "Pedagogia i diversitat cultural", Diversos autors. Sobre interculturalitat, *Revista de Girona* 1994 p. 37 - 47.
- MARQUÈS, S. (1996). "Drets humans, històries de l'educació i valors", Autors diversos Drets humans i educació. Actes de les Primeres Jornades sobre Drets Humans, *Revista de Girona*, 1996, p. 53-58;
- MARQUÈS, S. (2000). "Del creixement econòmic al desenvolupament humà", Autors diversos. *Cap a l'educació de l'any.2000*. Una visió de l'Informe Delors, Barcelona, 1998, p. 25-35
- MARTIN, A; BRIGGS, L.J. (1986). "The affective and cognitive domains: integration for instruction and research." *Educational Technology Publications*. Englewood clif. New Jersey. USA
- MARTÍNEZ, M. (1989). "Métodos y procesos educativos". Ponencia presentada al "II Congreso Nacional de Teoría de la Educación". Malaga, Febrer, 1989.
- MARTÍNEZ, M. (1991). "Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral" en M. Martínez; J.M Puig (Coords). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. MIE. p. 19-30. Barcelona
- MARTÍNEZ, M. (1998). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" en *Educación, valores y democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid.

- MARTÍNEZ, M. (1998). "La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas" en *Educación, valores y democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. I ALTRES (1990). *Etica i Escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat/Edicions 62. Barcelona.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS M.R.; CARRILLO, I.; LÓPEZ, S.; PAYÁ. M. (1993). "¿Se pueden secuenciar las actitudes?" *Aula 10*, 34-37;
- MARTÍNEZ, M; BUXARRAIS, M.R (1992). "L'educació en valors: actituds, valors i normes a la Reforma" . *Guix*, 180, Barcelona (p. 4-8)
- MARTÍNEZ, M; BUXARRAIS, M.R. (1998). "La necesidad de educar en valores en la escuela". *Aula de innovación Educativa*, 70, p.37-40
- MAURI, T.; GÓMEZ, I. (1986). " Els valors, les actituds i les normes: qué són, com s'aprenen, com s'ensenyen i com s'avaluen". *Bulletí de Mestres*, 206, (1986,4-7)
- MAURI, T; SOLÉ, I; DEL CARMEN, L. I ZABALA, A (1990). "El Currículum en el centro educativo". *Cuadernos de Educación*. ICE. Horsori. Barcelona.
- MAURI, T; VALL, E; GÓMEZ, I (1992). *Els continguts escolar. Tractament en el currículum*. ICE de la Universitat de Barcelona/GRAÓ. Barcelona.
- MEYERS, C; JONES, T.B.(1993). Promoting active learning for the college classroom. San Francisco Jossey-bass.
- MCCARHEY, S.J.; McMAHON, S.(1992). "From convention to invention: tree approaches to per interecction durin writing" en Hertz-Lazarowitz, Rachel;

- Miller, Norman: *Interaction in cooperative groups*. University press. Cambridg.
- McGUIRE, W.J. (1985). "Attitudes and attitudes change" en G. Lindzey i E. Àronson (Eds). *The Handbook of social Psychology, vol. II*, Mew York.
- McKERNAN, J. (1991). *Investigación-acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Traducción Tomás del Amo. Morata. Madrid.
- M.E.C. (1991). Real Decreto 1006/1991, de 14 de juny, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Primaria. B.O.E.
- M.E.C. (1992). Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaria de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares para la Educación Primaria y secundaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. B.O.E. Madrid.
- MEDRANO, C. (1995). "La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperative y la tutorial entre iguales", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23, 177-186.
- MELERO, M.A.; FERNANDEZ, P. (1995). "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos" en P. Fernandez; M.A. Melero, (comps). *La interacción social en contextos educativos*. Ed. S. XXI. Madrid
- MERRIAM, S.B. (1988). "Doing case study reserarch in education" en J.P. Goetz y J. Allen (eds). *Qualitativve Reserarch in Education: Substsnce, Methods, Experience*, the University of Georgia, Athens, (pp.84-90).

- MEYERS, C.; JONES, T.B. (1993). *Promoting active learning: strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-bass.
- MIR, A. (coord). (1998). *Cooperar en la escuela. Responsabilidad de educar en democracia*. Graó. Barcelona.
- MIRAS, M (1993). "Un punto de partida para el aprendizaje de contenidos: los conocimientos previos". En autors varis. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- MIRAS, M. (1996). "Aspectos efectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa" en A. Barca, [et al.]. *Psicología de la Instrucción. Vol.3. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. EUB. Barcelona.
- MIRAS, M. (2001). "Afectos, emociones atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar" en C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi, (eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación escolar*. Alianza. Madrid.
- MONEREO, C.; DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col.laboratiu*. Edebé. Barcelona.
- MONEREO, C.; POZO, J.L. (2001). "Siglo XXI. Competencias para sobrevivir", *Cuadernos de Pedagogía*, 298,49-79.
- MONJAS, I. (1993): Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social. Pehis. Trilce Salamanca.
- MORALES, F. (1994). *Psicología Social*. Sección X. Actitudes por Rebollo, E; Morales, F i Moya, M. McGraw-Hill/Interamericana de España; S.A. Madrid.

- MORALES, J.F. I ALTRES (1994). *Psicología social*. Mcgraw-Hill/Interamericana de España, S.A. Aravaca. Madrid.
- MORALES, P. (1988). *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*. (construcción de escalas y problemas Metodológicos). Ttarttalo. San Sebastian.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. (1990). *The spectrum of teaching styles: from command to discovery*. Longman.
- MOSTON, M.; ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea. Barcelona.
- MUGNY, G.; DOISE, W. (1983). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Anthropos. Barcelona.
- MUÑOZ, D.; ROMERO, A.; SAURINA, C (2004) "Els valors i actituds dels joves de les comarques gironines" *Revista de Girona*, núm. 224,36-45.
- MURRAY, F. (2002). "Why understanding the theoretical basis of Cooperative Learning enhances teaching success" en J. Thousand, J.; R. Villa; A. Nevin, *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H.; Brookes Publishsin.
- NORMAN, R. (1975). "Affective-cognitive consistency, attitudes, conformity, and behavior". *Journal of Personal and Social Psychology*, 32, 83-91.
- O'DONNELL, A.; DANSERARU, D. (1992). "Scripted cooperation in student Dyads: A Method for Analysing and Enhancing Academic Learning and Performance" en R. Hertz-Lazarowitz; N. Miller, *Interaction in cooperative groups*. University Press. Cambridge
- OLSON, J.M; ZANNA, M.P. (1993). "Attitudes and attitude change". *Anual Review of Psychology*, 44,117-154.

- OMEÑACA, R.; RUIZ OMEÑACA J.V. (1999). *Juegos cooperativos en Educación Física*. Paidotribo. Barcelona.
- OMEÑACA, R; PUYUELO, E; RUÍZ OMEÑACA, J.V (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Paidotribo. Barcelona.
- OMEÑACA, R; RUÍZ OMEÑACA, J.V (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotribo. Barcelona.
- ONRUBIA, J. (1993). "Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". en diversos autors. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- ORLIK, T. (1978). *Winninig through cooperation: competitive insanity, cooperative alternatives*. Accropolis Press. Washington.
- ORLIK, T. (1982) "Juegos cooperativos en educación física". Citat per Velázquez Callado, C. (2000). *Revista Escuela Hoy*, 45.
- ORLIK, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Paidotribo. Barcelona.
- ORLIK, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Paidotribo. Barcelona.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Ariel, Barcelona.
- OSGOOD, C. (1954). "Técnicas no observacionales cuestionarios y autoinformes" en A. Bolivar. *La evaluación de actitudes y valores*. p.141- 151. Anaya. Madrid.
- OSGOOD, C. (1957). "Attitudes Measuremen". En C. Osgood (Ed): *The Measurement of Menaning*. University of Illinois, 184-199.

- OSTROM, T.M (1989). "Interdependence of attitude theory and measurement" en A.R. Pratkanis, S.J. Breckeler i A.G. Greenwald (Eds.): *Attitud, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 11-36.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Un aprendizaje eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y publicaciones Universitarias, S.A. Paidós/Mel. Barcelona.
- PALACIOS, J; MARCHESI, A; I COLL, C; (1990) (Comps) *Desarrollo psicológico y educación. Vol I*. Alianza. Madrid.
- PALINCSAR, A.; HERRENHOHL, R. (1999). "Designing Collaborative Contexts: Lessons from three research programs" en A. O'Donnell; A. King, *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- PAULA, I. (2000) *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. ICE/ universidad de Barcelona.
- PANIEGO, J.A (1999). *Como podemos educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias*. Editorial CCS. Madrid.
- PEREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dykinson.
- PERRET-CLERMON, (1980). "Recherche en Psychologie sociale expérimentale et activité éducative". *Revue Française de Pédagogie*, 53.
- PETTY, R.E; CACIOPPO, J.T (1983). "Central and peripheral routes to persuasion: Application to advertising" en L. Percy i Woodside, A (eds): *Advertising and consumer psychology*. Lexington, M.A.:D.C. Heath

- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Fontalba Barcelona. (Edit. Orig. 1932).
- PIAGET, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Ariel Barcelona.
- POPHAM, W.J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Magisterio Español. Madrid.
- PORLAN I RIVERO. (1994). "La evaluación del ámbito de actitudes y valores en el currículo de la reforma" en A. Escámez (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. (86-87). Anaya. Madrid.
- PÓSTIC, M.; DE KETELE, J.M. (1990, 1992). *Observar las situaciones educativas*. Narcea. Madrid.
- PRATKANIS, A. (1989). "The cognitive representation of attitude structure and function" en A.R. Pratkanis, S.J Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 71-89. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
- PRATKANIS, A.; GREENWALD, D. (1989). "A socio cognitive model of attitude structure and function". *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
- PRATS, M. (2000). *Els continguts actitudinals en Educació Física a l'Educació Primària*. Tesis Doctoral no publicada. Bellaterra.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1992). "Educación Moral y cívica". En *Materiales para la Reforma. Educación infantil, primaria y secundaria*. M.E.C. Madrid.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuadernos de Educación núm.17. Barcelona. I.C.E. Universidad de Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona. Paidós.

- PUIG ROVIRA, J.M. (1998). "Construcción dialógica de la personalidad moral". En *Educación, valores y democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid.
- PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELL, A. (1997). *Com fomentar la participació. Propostes d'activitats*. Graó. Barcelona.
- PUIG, J.M; MARTINEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Leartes. Barcelona.
- PUJOLÀS, P. (1997). "Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodològica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad" *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe. Malaga.
- QUINTANA (1984). *La enseñanza de actitudes y valores*. Per Escámez, J; Ortega, P. (1986) Nau. Valencia.
- REGAN, D.T.; FAZIO, R.H. (1977). "On the consistency between attitudes and behavior: Lookto the method of attitude formation". *Journal of Experimetal Social Psychology*, 13, 28-45.
- REIGELUTH, CH.M. (1992). "Elaborating the Elaboration Theory. Educaccional Technology". *Research and Development* 3(40), 80-86.
- RODRÍGUEZ GIMENO, J.M. (2000). "El aprendizaje cooperativo en Educación física" en J.M Rodríguez Gimeno i Elena de la Fuente. Ponencia. Actas del I. Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Colectivo de Innovación Educativa y pedagogía. "La Peonza". Valladolid.

- ROGERS, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Visor/MEC. Madrid.
- ROKEACH (1974). *La enseñanza de actitudes y valores en* Escamez, J; Ortega, P (1986). Nau. valencia.
- ROMERO, A (2007) "Globalitzacions, localitzacions i globalitzacions o l'heterogeneïtat dels actuals processos de canvi", a *Àmbits de Política i Societat*, 36, 73-78
- ROSEMBERG, M.J.; HOVLAND, C.I. (1960): "Cognitive, effectiv and behavioral components of attitudes" enn C.I. Hovaland y M.J. Rosenberg (Eds.): *Attitudes Organization and Change*. New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.
- ROSENBERG, M.J; TURNER, R.H.(1981). *Social Psychology*. Nueva York. Basic Boks
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcanova. Barcelona.
- RUÉ, J. (1998). "El aula: un espació para la cooperaci3n" en C. Mir (coord). *Cooperaci3n en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Gra3. Barcelona.
- RUSTHTON, J.P. (1983). "Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation". *Psychological Bulletin*, 94, 13-38.
- SALVIN, R. (1996). "Reserarch for the future. Reserach on Cooperative learning and Achievement: What we know, what we need to know", *Contemporary educational Psychology*, 21, 43-69.
- SANTOS GUERRA, M (1994). "El estado en cuesti3n". En *cuadernos de pedagogía*, núm.224.

- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En diversos autors, *Los contenidos de la Reforma*. Santillana. Madrid.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. ARIEL. Barcelona.
- SCHIEFELE (1994). "European journal of Psychology of Education, vol. IX", n° 3, pp.251-270. Citat per Rue, J (1998) en, *Cooperar en la escuela. La responsabilidad para la democracia*. Graó. Barcelona.
- SCHLEGED, R.P.; DITECCO, D. (1982). "Attitudinal structures and the attitude-behavior relation" en M.P. Zanna y col.(Eds.): *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium, Vol.2*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 17-49.
- SERRANO, J.; GONZALEZ-HERRERO, E. (1996). *Cooperar para aprender ¿cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* D: M. Murcia.
- SHARAN, S. (1994). *Handbook of cooperative Learning Methods*. Praeger. London
- SHARAN, Y.; SHARAN, S. (1994)" Group investigation in the cooperative classroom". en S. Sharan, *Handbook of cooperative learning methods*. Praeger: London.
- SHAVITT, S. (1989). "Operationalizing functional theories of attitude" en A.R. Pratkanis, S.J Breckler y A.G. Greenwald (Eds.): *Attitude, Structure and Function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 311-337.
- SIMON, J.; GREENBERG, J.; BREHM, J. (1995). "Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction". *Journal of personaly and social Psychology*, 68, 247-260.

- SIVACEK, J.; CRONO, W.H. (1982). "Vasted interact as a moderator of acttitude-behavior consistency". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 210-221.
- SJÖBERG, L. (1982). "Attitudes-behavior correlation, social desirability and perceived diagnostic value". *Bristing Journal of de Social Psychology*, 21, 283-292.
- SLAVIN, R. (1980). "Cooperative Learning", *Review of Educational Research*, Vol.50, 2,315-342
- SLAVIN, R. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. Edamex. México.
- SLAVIN, R. (1990). *Cooperative learning: theoty, researche and practice*. Allyn and Bacon. Boston.
- SLAVIN, R. (1992). "Aprendizaje cooperativo" en C. Roger; P. Kutnick (comps): *Psicología social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona.
- SLAVIN, R. (1995.) *Cooperative learning*. Allyn&Bacon. Massachssetts.
- SLIFE I RICHLAK (1982). "Procesos de reproducción" en A. Bandura. *Teoria del aprendizaje social*. (1982.p.41-45). Espas-calpe. Madrid.
- SNYDER, M. (1974). "The self-monitoting of expressive behavior". *Journal Personality and social Psychology*, 30, 526-537.
- SNYDER, M; ICKES, W. (1985). "Personality and Social Behavior".En G.Lindzey y E. Àronson (Eds.): *The Hansbook of Social Psychology, Vol. II*. New York.
- SNYDER, M; KENDZIERSKI, D. (1982). "Acting on one's attitudes: Procedures for linking attitude and behavior". *Journal of Personal social Psychology*, 18, 16-299.
- SOLÉ, I. (1990). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188,33-35.

- SOLÉ, I. (1993). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" en C.Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé; A. zabala. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona.
- SOLÉ, I. (1997). "Reforma y trabajo en grupo" *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 50-53.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación i desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- TESSER, A. (1978). "Self generated attitude change". *Advances in experimental social psychology*, 11, 289-338.
- THOMAS, W.I.; ZNANIECKI, F.; (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Vol. I. Badge. Boston.
- THOUSAND, J.; VILLA, R.; NEVIN, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: paul H. Brookes Publishsing.
- THRURSTONE, L. (1931). "The measurement of social attitudes". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 244-269.
- THRURSTONE, L. (1946). "Comment". *American Jorurnal of Sociology*, 52, 34-40.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Universidad de valencia. Valencia.
- TOPPING, K. (1996). *Efective Peer Tutoring in Furher and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1988). "La investigación etnogràfica y la construccion crítica en educación" a Goetz, Lecompte, *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morat. Madrid.

- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós. Barcelona.
- TRILLA, J; PUIG, J.M. (1991). "L'escola com a àmbit d'educació moral". *Perspectiva escolar*. 157,5-18.
- VANDER ZANDER, J.W. (1990). *Manual de psicología social*. Paidós. Barcelona.
- VÀZQUEZ, G. (1985). "Curriculum oculto y manifiesto". En varios: *Acondicionamientos sociopolíticos de la educación*. Ed. CEAC. Barcelona.
- VELAZQUEZ CALLADO, C (2001). "Las actividades físicas cooperativas en un programa de educación física para la Paz." Congreso Nacional de actividades físicas cooperativas. *Compartir, convivir, convencer*. Peonza. Valladolid.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaria de Educación Pública de México D.F.
- VELAZQUEZ CALLADO, C. (2000). "Juegos cooperativos en educación física". *Revista Escuela Hoy*, 45.
- VALLÉS, A; VALLÉS, C (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Eos. Madrid
- VENTURA, M. (1992). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Escuela Española. Madrid.
- VYGOSTKSY, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica. Barcelona.
- VYGOSTKY, L.S (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar", en A.R Luria A.N leontiev; L.S. vygotsky, y otros (comp.): *Psicología y pedagogía*. Akal. Madrid.

- VYGOSTKY, L.S (1981). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones Psíquicas*. Levs. La Plèyade. Buenos Aires.
- VYGOSTKY, L.S. (1969). "El aprendizaje cooperativo. Un aprendizaje eficaz a la enseñanza tradicional" en A. Ovejero. (1990, p.20). Promociones y publicaciones Universitarias, S.A. Paidós/Mel. Barcelona.
- WALKER, R (1983b). "La realización de estudio de casos en educación" en W. Docrell; D. Hamilton. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid
- WALKER, R. (1988). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid.
- WEBB, N. (1992). "Testing a Therorical model on Student Internation and Learning in Samall Groups" en R. Hertz-Lazarowitz; N. Miller. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: University Press.
- WEIGEL, R.H.; NEWMAN, L.S. (1976). "Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of hte behavioral measure". *Journal of Personal social Psychology*, 33, 793-802.
- WERTSCH, (1985). *En Cooperar en la escuela. Responsabilidad de educar en democracia*. Per Catelló (1989). Graó. Barcelona.
- WICKER, A.W. (1971). "Attitudes: The relationship of vevrval and overt behavioral responses to attitudes objects" en K. Thomas (Ed.): *Attitudes and Behavior*. Pinguin books. London.
- WYER, R.S., SRULL,T.K.(1994). *Handbook of social cognition (2nd.ed)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WILSON, S. (1979). "Explorations of the usefulness of case study evaluations". *Evaluation Quarterly*, 3,446-459.

- WILSON, T.D. (1989). "Introspection, attitude change, and attitude-behavior consistency: The disruptive effects of explaining why feel the way we do". *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 287-343.
- WITTROCK, M.C (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación*. Paidós/MEC. Barcelona.
- WOODS, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. Temas de educación*. Paidós. Barcelona.
- WYER, R.S., SRULL, T.K. (1994). *Handbook of social cognition (2nd.ed)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZANNA, M.P.; OLSON, J.M. (1980). "Attitude-behavior consistency: An individual difference perspective". *Journal of Personality Social Psychology*, 38, 432-440.

