

Justícia i educació

Fa poc hem tingut l'oportunitat de conèixer una notícia al voltant de la justícia amb un fort impacte des del punt de vista educatiu. L'Audiència de Sevilla ha condemnat a pagar 14.000 euros a la mare d'un adolescent que el 17 de novembre de 2003 va esbatussar un company d'institut tant com va poder, en un acte de violència del tot reprovable que va tenir lloc a l'IES Castalla de Castilleja de la Cuesta. La sentència argumenta que van ser la tolerància i la laxitud de la mare en l'educació del fill allò que va motivar l'agressió.

Es tracta d'una mesura excepcional, sense precedents coneguts, i obre interrogants prou interessants com per dedicar-hi algunes reflexions. En primer lloc, sembla clar que existeix un fet condemnable sense pal·liatius, l'agressió d'un menor a un altre menor, una acció que ha de ser castigada. El que no sembla tan clar és l'originalitat de la sentència a l'hora de distribuir les responsabilitats. En aquest cas parlem d'un menor, però d'un menor força major. Culpar tercers en comptes de l'agressor directe significa que aquest menor pot veure's reforçat a l'hora de cometre nous actes violent. No defensem les mesures punitives, sinó la necessitat de fer entendre que fer-se gran és fer-se responsable dels propis actes.

En segon lloc, no hem sabut entreveure fins a quin punt aquesta sentència argumenta i reconeix les responsabilitats del centre educatiu. L'agressió en qüestió es va produir en un context determinat i, sense prejudicar res ni ningú, caldria determinar el paper que ha tingut aquest context en l'assumpte, de manera activa o passiva. És cert que les escoles i els instituts han d'haver-se-les amb les mancances educatives amb què arriben alguns alumnes a les seves aules, però també és cert que els centres hi tenen molt a dir a l'hora de potenciar o inhibir molts dels comportaments que podem considerar «disruptius».

En tercer i darrer lloc, cal que ens preguntem com ha influït l'entorn mediàtic d'aquest adolescent (la televisió, els videojocs) en el procés de conformació d'unes actituds que l'han conduït a cometre aquesta agressió. Això ultrapassa el rol de la mare i del centre educatiu, i esquitxa la societat (és a dir, a nosaltres) a l'hora de clarificar responsabilitats. Les pel·lícules i els jocs d'entreteniment tenen de mitjana un contingut elevat de violència, fet que fomenta uns models determinats per interioritzar i uns exemples de comportaments en els quals l'agressió física és un element carregat de valor positiu.

No podem demanar que els jutges tinguin coneixements pedagògics i elaborin sentències d'acord amb una visió sistèmica i complexa de l'educació, però mestres i educadors sí que podem raonar i exposar els nostres punts de vista perquè siguin tinguts en compte. Els fets relatats han passat a Andalusia, una comunitat que ens està sorprenent darrerament pel que fa a la judicialització de l'educació. Recordem des d'aquestes pàgines, per exemple, que els seus tribunals han estat els primers de l'Estat que han reconegut, per partida doble, el dret a l'objecció de consciència de les famílies a l'educació per la ciutadania. Aquí a casa, fóra bo que aprenguéssim d'aquestes circumstàncies per prevenir-les i situar-nos en un escenari desitjable, en el qual, més que judicialitzar l'educació, allò que fem sigui educar la justícia.

2 Aprenem en grup

L'activitat en una classe pot organitzar-se de diverses maneres i en aquest article l'autor reflexiona sobre l'aprenentatge cooperatiu, descriu la manera d'organitzar l'activitat i els avantatges que comporta.

Agrupament heterogeni de l'alumnat i atenció a la diversitat: l'estructura cooperativa de l'activitat a l'aula

*Pere Pujolàs
Maset*

Universitat de Vic

Introducció

Un element essencial en la metodologia utilitzada en el procés d'ensenyament i aprenentatge és la manera d'organitzar l'activitat educativa a l'aula. L'activitat en una classe d'estudiants pot organitzar-se de diverses maneres: de manera individualista, de manera competitiva o bé de manera cooperativa. Hi ha nombrosos estudis que demostren que l'organització cooperativa de l'aprenentatge a l'aula presenta molts avantatges, en molts aspectes, respecte a l'organització individualista i a l'organització competitiva. L'escola rural, pionera a l'hora d'emprar aquest tipus de proposta, ho sap prou. Efectivament, l'aprenentatge cooperatiu té grans avantatges: potencia l'aprenentatge de tots els alumnes, dels que tenen més problemes per aprendre i també d'aquells que estan més capacitats per aprendre, és útil per aprendre no només els continguts referits a actituds, valors i normes, sinó també els altres continguts (tant de conceptes com de procediments). I, a més, facilita la participació activa de tots els estudiants en el procés d'ensenyament i aprenentatge, accentuant el seu protagonisme en aquest procés. Això, sens dubte, contribueix a crear un clima de l'aula

molt més favorable per a l'aprenentatge de tots els alumnes. Per altra banda, facilita la integració i la interacció entre alumnes que presenten competències acadèmiques diverses, de manera que entre ells es produeix una relació més intensa i de qualitat més alta.

No obstant això, la presència del treball cooperatiu en les aules no és tan freqüent com seria desitjable, ni tot el que s'anomena aprenentatge cooperatiu –o treball en equips cooperatius– ho és en realitat. Per això, aquest article també té per finalitat definir què és l'aprenentatge cooperatiu i quins aspectes són imprescindibles que tingui una estructura de l'activitat perquè sigui realment cooperativa.

1. L'estructura de l'activitat

Des del meu punt de vista, l'estructura *de l'activitat* és un concepte clau. Entenem per estructura de l'activitat el conjunt d'elements i d'operacions que actuen com a «forces» que provoquen un determinat «moviment», efecte o evolució que regula o condiciona, en una classe, el que fan els alumnes, i com ho fan.

Per entendre aquest concepte, força abstracte, ens pot anar bé un exemple. Imaginem tres professors o professores: el professor o la professora A, el professor o la professora B i el professor o la professora C. Tots tres tenen en comú la capacitat d'interessar i motivar els seus alumnes i tenen un gran coneixement dels continguts propis de les seves àrees. No obstant això, es diferencien clarament en com conceben i, conseqüentment, en com organitzen l'activitat dels alumnes dintre de l'aula. Vegem-ho.

El professor o la professora A, després de motivar i ensenyar amb eficàcia els seus alumnes algun dels continguts de la seva matèria, els proposa que facin, cadascun d'ells, en el seu pupitre, els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre. Han de treballar en silenci, si tenen algun dubte han de dirigir-se al professor i aquest els el resoldrà quan pugui atendre'ls. Els alumnes treballen en solitari, cadascun a la seva taula, sense que els importi massa, per no dir gens, el que facin els seus companys. En aquest cas, l'activitat dels alumnes està estructurada de forma individual (*estructura de l'activitat individualista*): l'efecte o «moviment» que aquesta estructura provoca és la «individualitat» a l'hora d'aprendre.

4 Aprenem en grup

El professor o la professora B, com l'anterior, després de motivar i ensenyar amb eficàcia als seus alumnes algun dels continguts de la seva matèria, els proposa que facin, cadascun d'ells, en el seu pupitre, els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre, amb una diferència: adverteix que tindran millor nota els que, a més, facin els exercicis 5, 6 i 7 i que bonificarà el primer que acabi els exercicis i que millor els faci. També han de treballar en silenci, si tenen algun problema han de dirigir-se al professor i aquest els resoldrà els dubtes quan pugui atendre'ls. Els alumnes també treballen en solitari, cadascun a la seva taula, però en aquest cas sí que els importa el que fan els altres: per ser el «primer» de la classe, els altres no han de ser-ho; per aquest motiu rivalitzen entre ells, s'amaguen la informació, no s'ajuden, etc. En aquest cas, l'activitat dels alumnes ve determinada per la rivalitat que fàcilment s'establirà entre ells, o almenys entre els més capaços, per veure qui aconsegueix fer més exercicis, acabar-los abans i fer-los millor (*estructura de l'activitat competitiva*): l'efecte o «moviment» que aquesta estructura provoca és la «competitivitat» a l'hora d'aprendre.

El professor o la professora C, com els anteriors, també motiva els seus alumnes, els contagia el desig de conèixer i aprendre, i els ensenya amb eficàcia algun dels continguts de la seva matèria. Però, a diferència dels dos anteriors, organitza de manera distinta l'activitat dels estudiants: té la seva classe distribuïda en diversos equips de treball, de quatre o cinc alumnes cadascun, els proposa que facin cadascun en el seu quadern els exercicis 1, 2, 3 i 4 de la pàgina 25 del llibre, però advertint-los que tindrà en compte que s'ajudin els uns als altres a resoldre'ls i els bonificarà si ho fan i si tots aconsegueixen fer els exercicis, tenint en compte les possibilitats de cadascun. Han de treballar, més que en silenci, en veu baixa per no molestar els altres equips, entre tots han de buscar la millor forma de fer els exercicis, han de resoldre els seus dubtes i, si fa falta, acudeixen al professor. Aquest valora que aprenguin a treballar en equip, ja que també és una cosa que han d'aprendre i, per tant, un contingut més que cal ensenyar-los. En aquest cas, l'activitat dels alumnes és condicionada per —o es beneficia de— l'ajuda mútua i la cooperació entre els membres d'un mateix equip (*estructura de l'activitat cooperativa*): l'efecte o el «moviment» que aquesta estructura provoca és la «cooperativitat» en l'acte d'aprendre.



Foto: CEIP Can Puig de Banyoles (Girona)

La «individualitat», la «competitivitat» i la «cooperatividad» són tres qualitats diferents que pot tenir l'estructura de l'activitat d'una classe, segons quina sigui la naturalesa de la relació que s'estableix entre els estudiants del grup i segons quines siguin les finalitats que persegueixen (Rué, 1991):

- En una *estructura de l'activitat individualista*, un estudiant aconsegueix el seu objectiu (aprendre allò que el professor o la professora li ensenya) amb independència que els altres aconsegueixin el seu objectiu. En aquest cas, es diu que *no hi ha interdependència de finalitats*.
- En una *estructura de l'activitat competitiva*, un estudiant aconsegueix la seva finalitat (aprendre allò que el professor o la professora li ensenya, abans que els altres i millor que els altres) si, i només si, els altres no aconsegueixen aquest mateix objectiu. En aquest cas, es dóna allò que tècnicament es denomina *interdependència negativa de finalitats*.

6 Aprenem en grup

- Finalment, en una *estructura de l'activitat cooperativa*, un estudiant aconsegueix la doble finalitat que persegueix (aprendre allò que el professor o la professora li ensenya i contribuir, a través del treball en equip, que ho aprenguin també els seus companys i així aprendre a treballar en equip, com un contingut més que ha d'aprendre), si, i només si, els altres aconsegueixen també assolir aquest doble objectiu. En aquest cas, diem que hi ha entre els alumnes una *interdependència positiva de finalitats*.

Si ens ho mirem bé, en una classe estructurada de forma individualista o competitiva, els alumnes amb més problemes per aprendre no poden ser atesos tan bé com ho poden ser en una classe estructurada de forma cooperativa, perquè, en aquest cas, formen part d'un equip de treball cooperatiu, al costat de companys i companyes de l'equip que els orienten i els ajuden en el que han de fer.

Si el centre ha optat clarament, decididament, i efectivament (i no només sobre el paper del seu Projecte Educatiu), per un enfocament inclusiu de l'educació, tots els escolars, siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives, tenen el dret de ser acollits i degudament atesos –*inclosos*– no només en el mateix centre en una aula separada, sinó en la mateixa classe, heterogènia, juntament amb els seus companys i companyes de la mateixa edat. Per tant, un centre que hagi optat per ser inclusiu ha de distribuir els escolars seguint criteris d'heterogeneïtat, i ha de desenvolupar en totes les seves aules una estructura d'ensenyament i aprenentatge cooperativa –en detriment de la de tipus individualista o competitiu que, encara ara, són les més corrents en la majoria de centres– perquè tots els alumnes i les alumnes puguin aprendre al costat dels altres, i dels altres, en les classes comunes.

2. Estructures cooperatives de l'activitat

Una estructura de l'activitat cooperativa, com hem vist, duu els alumnes a comptar els uns amb els altres, a col·laborar, a ajudar-se mútuament al llarg del desenvolupament de l'activitat. En canvi, una estructura de l'activitat competitiva condueix a fer que els alumnes i les alumnes rivalitzin entre si per ser el primer que acaba la feina, o el que sap millor el que el professorat els ensenya, i, per tant, a no ajudar-se

els uns als altres, sinó tot el contrari, a amagar-se informació, a guardar gelosament la resposta correcta d'una qüestió, o les solucions d'un problema, o la manera de resoldre'l...

Aquestes estructures cooperatives de l'activitat són pràcticament imprescindibles, segons que s'ha pogut constatar en nombroses experiències, ja que els alumnes i les alumnes, fins i tot després que els hàgim mentalitzat sobre la necessitat de treballar en equip i, fins i tot, els hàgim ajudat a organitzar-se en equip, si simplement els diem que el que hagin de fer ho facin en equip, entre tots, no saben com fer-ho: uns pretenen imposar el seu punt de vista (si les coses no es fan com ells creuen que s'han de fer, consideren que no són correctes), mentre que uns altres pretenen només copiar el resultat de l'activitat en el seu quadern, perquè confonen tenir-ho fet amb saber-ho fer... La utilització d'una estructura cooperativa garanteix, en certa manera, la interacció entre tots els membres d'un equip a l'hora de treballar junts.

Les estructures cooperatives poden ser més simples o més complexes. Les estructures simples es poden dur a terme al llarg d'una sessió de classe, són fàcils d'aprendre i d'aplicar («Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la tota la vida», és l'eslògan que fa servir Spencer Kagan, referint-se a aquestes estructures). Algunes d'aquestes estructures més simples s'han revelat molt eficaces a l'hora d'assegurar o garantir el treball cooperatiu en equip dintre de l'aula. Entre elles, podem citar les que es coneixen amb el nom de «Parada de tres minuts», «El número», «Llapis al mig» i «El joc de les paraules».

En canvi, les estructures més complexes –conegudes també com a *tècniques cooperatives*– s'han d'aplicar en diverses sessions de classe. Entre les tècniques cooperatives, hem pogut comprovar l'eficàcia de la que es coneix amb el nom de *Jigsaw* (o *Trencaclosques*) (vegeu la seva descripció en el quadre de la pàgina 12) i de la que es coneix amb les sigles GI (Grups d'Investigació), que en el nostre context educatiu coneixem més com a mètode de projectes, o treball per projectes.

Les estructures cooperatives –tant les simples com les complexes– en elles mateixes no tenen contingut; com el seu nom indica, són només l'estructura que s'aplica per treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de

8 Aprenem en grup

col·laborar i ajudar-se en els que participen en el procés d'ensenyament i aprenentatge: Una estructura cooperativa simple, aplicada en relació amb un contingut d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una activitat d'aprenentatge de curta durada (es pot portar a terme al llarg d'una sessió de classe). Així mateix, una estructura cooperativa complexa, o tècnica, aplicada en relació amb uns continguts d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una macroactivitat d'aprenentatge que es porta a terme al llarg de dues o més sessions de classe: La tècnica GI (Grups d'Investigació) (vegeu la seva descripció en el quadre de la pàgina 13) utilitzada per treballar continguts de ciències socials, dóna lloc a una macroactivitat –un projecte– de ciències socials; la mateixa tècnica, si s'aplica a continguts de tecnologia, es converteix en un projecte de tecnologia, etc.

Compte amb les pseudoestructures cooperatives!

Perquè l'estructura de l'activitat d'un equip sigui realment cooperativa –o, si voleu, perquè un equip d'aprenentatge sigui de veritat cooperatiu– hi ha d'haver, per una banda, interacció entre els seus components i, per l'altra, treball (i responsabilitat) individual: tothom hi ha de fer alguna cosa, però amb interacció entre tots els components. I com més es donen aquestes dues condicions, més cooperativa és l'estructura de l'activitat (o més cooperatiu és l'equip que treballa d'aquesta manera).

Sovint s'utilitzen estructures pseudocooperatives que fàcilment passen per cooperatives sense ser-ho pròpiament. Vegem-ne un exemple.

Agafem l'estructura «El joc de les paraules» i suposem que un mestre l'aplica de la manera següent: escriu quatre paraules clau a la pissarra i diu als seus alumnes: «A cada equip, heu de fer una frase entre tots a partir d'aquestes paraules clau». És possible que, en algun equip, un alumne o una alumna agafi la iniciativa, faci una frase a partir de cada paraula (que, a més, és molt possible que sigui correcta...), als altres ja els sembli bé i n'escriguin una cada un... Aparentment ho han fet en equip, però no és una estructura cooperativa, perquè no hi ha hagut cap interacció entre ells, i el treball individual ha quedat reduït a escriure una frase cada un... També pot ser que es reparteixin les paraules, i cadascú en faci una i l'escrigui. Hi ha hagut més treball individual (cadascú no només n'ha escrit una, sinó que també l'ha

pensada), però tampoc és del tot cooperativa, perquè tampoc hi ha hagut interacció entre ells. En canvi, si cadascú escriu una frase a partir d'una paraula clau, tot seguit la frase escrita per cadascú es «discuteix» entre tots, es corregeix, es modifica, s'amplia... fins a «fer-se-la seva (de tot l'equip)» i després el qui l'havia escrit la passa en net, en aquest cas hi ha hagut més responsabilitat individual i hi ha hagut també una considerable interacció entre els components: per això és una estructura molt més cooperativa.

3. L'aprenentatge cooperatiu

Organitzar la classe de manera cooperativa no és fàcil; de vegades apareix com un somni pretendre que en un grup amb tensions, rivalitats, exclusions, etc., els escolars, en equips reduïts, s'ajudin els uns als altres a aprendre allò que el professorat els ensenya. Estructurar de forma cooperativa la classe, en molts casos, suposa, en primer lloc, intervenir sobre tot el grup perquè a poc a poc es converteixi en una petita «comunitat d'aprenentatge». El grup classe ha de deixar de ser una simple «col·lectivitat» (una simple suma d'individus) que, en el millor dels casos, comparteixen només el mateix espai i, en el pitjor, estan dividits i amb moltes tensions entre ells, i ha de passar a ser una petita «comunitat». Comença a ser-ho en el moment que els que el formen s'interessen els uns pels altres; s'adonen que hi ha un objectiu que els uneix –aprendre els continguts escolars– i que aconseguen aquest objectiu més fàcilment si s'ajuden els uns als altres.

En una aula transformada en una petita «comunitat d'aprenentatge», l'aprenentatge cooperatiu és l'ús didàctic d'equips reduïts d'alumnes (el nombre oscil·la entre 3 i 5) per aprofitar al màxim la interacció entre ells



10 Aprenem en grup

amb la finalitat de maximitzar l'aprenentatge de tots (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). Una característica essencial d'aquests equips –denominats *equips de base*– és la seva heterogeneïtat, en tots els sentits: gènere, motivació, rendiment, cultura, etc.¹

Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble responsabilitat: aprendre ells allò que el professor els ensenya i contribuir que ho aprenguin també els seus companys d'equip. I tenen a més una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com un contingut escolar més. És a dir, cooperar per aprendre i aprendre a cooperar...

No es tracta que els alumnes d'una classe facin, de tant en tant, un «treball en equip», sinó que estiguin organitzats, de manera més permanent i estable, en «equips de treball» fonamentalment per aprendre junts i, ocasionalment, si s'escau, per fer algun treball entre tots.

En una aula transformada en una petita «comunitat d'aprenentatge» organitzada en equips cooperatius de treball, més o menys estables, els alumnes i les alumnes augmenten el seu protagonisme i participen d'una manera molt més activa en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en la gestió de la classe, i comparteixen amb el professorat la responsabilitat d'ensenyar, també ells, als seus companys, de manera que l'estructura de l'activitat de la classe és molt més cooperativa.

El protagonisme dels estudiants i la seva participació activa, d'una banda, i la responsabilitat compartida a l'hora d'ensenyar, així com la cooperació i l'ajuda mútua, per una altra, són, precisament, els dos pressupòsits bàsics de l'aprenentatge cooperatiu. Efectivament, d'una banda, l'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants; ningú no pot aprendre per un altre... L'aprenentatge no és un espectacle esportiu al qual hom pot assistir com a simple espectador. I, de l'altra, la *cooperació*, l'ajuda mútua, si es donen de manera correcta, ens permeten arribar a cotes més altes en l'aprenentatge. Com els alpinistes, els alumnes arriben més fàcilment als cims

1. Per a una descripció més detallada de les característiques d'aquests equips i de la seva formació pot consultar-se Johnson, Johnson i Holubec (1999) i Pujolàs (2004).

més alts en el seu aprenentatge quan ho fan formant part d'un equip cooperatiu (Johnson, Johnson i Holubec, 1999).

Si es donen aquests dos principis bàsics, i en la mesura que es donin, es va aconseguint un «clima» de l'aula molt favorable per a l'aprenentatge, ja que es van donant les condicions emocionals i relacionals imprescindibles perquè els estudiants puguin aprendre efectivament.

La «filosofia» d'una classe on es duen a terme activitats cooperatives sota el principi de la inclusió ve presidida per enunciats com aquests: «tots aprenem de tots», «aquí hi cap tothom»,² «tinc dret a aprendre d'acord amb la meua capacitat. Això vol dir que ningú no pot posar-me un malnom per la meua forma d'aprendre», «tinc dret a ser jo mateix. Ningú pot tractar-me de manera injusta a causa del color de la meua pell, del meu pes, de la meua alçària, pel fet de ser nen o nena, ni a causa del meu aspecte».³ No es tracta de simples frases boniques, de simples eslògans que ornamenten les parets de les aules, sinó d'assumpcions de fons, que són acceptades per tots els estudiants, fruit de la reflexió de tot el grup classe, potser després d'algun conflicte que hagi sorgit i que ha donat motiu a aquesta reflexió col·lectiva en el grup.

D'altra banda, l'aprenentatge cooperatiu no és només un mètode o un recurs especialment útil per aprendre millor els continguts escolars, sinó que és, en ell mateix, un contingut curricular més que els alumnes han d'aprendre i que, per tant, se'ls ha d'ensenyar. És a dir, els alumnes i les alumnes, al llarg de la seva escolaritat, han d'aprendre, entre moltes altres coses, les habilitats socials pròpies del treball en equip, com a quelcom cada vegada més imprescindible en una societat en què la interdependència entre els seus membres s'accentua com més va més.

Per acabar...

No és fàcil, efectivament, treballar a la classe en equips d'aprenentatge cooperatiu. Els qui ho han provat, ho saben prou bé. L'estructura individual està molt arrelada i, en el millor dels casos, fins i tot

2. Tret de González Rodríguez (2000).

3. Tret de Stainback, Stainback i Jackson (1999).

12 Aprenem en grup

quan volem que els nostres estudiants facin alguna cosa en equip, sovint acaben fent una suma de petits treballs individuals... L'ús d'estructures i tècniques cooperatives com les que hem citat d'exemple en aquest article ens poden ajudar. Però hem de vigilar de no aplicar, de fet, pseudoestructures cooperatives. Ens hem d'assegurar al màxim que, dins l'equip, cadascú hi tingui un paper rellevant (responsabilitat i activitat individual) i, alhora, hi hagi com més interacció millor entre ells. Combinar degudament aquests dos elements, i utilitzar estructures que els potenciïn al màxim, és la millor manera d'aconseguir els beneficis del treball en equips cooperatius a l'hora d'aprendre.

Tècniques cooperatives

*Trencaclosques*⁴

- Dividim la classe en equips heterogenis de 4 o 5 membres cadascun.
- El material objecte d'estudi es fracciona en tantes parts com membres té l'equip, de manera que *cadascun* dels seus membres rep un fragment de la informació del tema que, en el seu conjunt, estan estudiant tots els equips, i no rep la que s'ha posat a la disposició dels seus companys per preparar el seu propi «subtema».
- Cada membre de l'equip prepara *la seva* part a partir de la informació que li facilita el professor o de la que ell ha pogut buscar.
- Després, amb els integrants dels altres equips que han estudiat el mateix subtema, forma un «grup d'experts», on intercanvien la informació, aprofundeixen en els conceptes clau, construeixen esquemes i mapes conceptuals, clarifiquen els dubtes plantejats, etc.; podríem dir que arriben a ser *experts* de la seva secció.

A continuació, cadascun d'ells retorna al seu equip d'origen i es responsabilitza d'explicar al grup la part que ell ha preparat.

4. Parrilla, 1992, p. 126; Echeita i Martín, 1990, pàg. 63-64; Ovejero, 1990, pàg. 169.

Grups d'Investigació (GI)⁵

- *Elecció i distribució de subtemes*: els alumnes trien, segons les seves aptituds o interessos, subtemes específics dintre d'un tema o problema general, normalment plantejat pel professor en funció de la programació.
- *Constitució dels equips dintre de la classe*: Han de ser el màxim d'heterogenis. El nombre ideal de components oscil·la entre 3 i 5.
- *Planificació de l'estudi del subtema*: els estudiants de cada equip i el professor planifiquen els objectius concrets que es proposen i els procediments que utilitzaran per assolir-los; al mateix temps es distribueixen les tasques que s'han de fer (buscar la informació, sistematitzar-la, resumir-la, esquematitzar-la, etc.).
- *Desenvolupament del pla*: els alumnes desenvolupen el pla descrit. El professor segueix el progrés de cada equip i els ofereix la seva ajuda.
- *Anàlisi i síntesi*: els alumnes analitzen i avaluen la informació obtinguda. La resumeixen per poder presentar-la a la resta de la classe.
- *Presentació del treball*: una vegada exposat el seu subtema a tots la classe, es plantegen preguntes i es respon a les possibles qüestions, dubtes o ampliacions que puguin sorgir o demanar.
- *Avaluació*: el professor i els alumnes realitzen conjuntament l'avaluació del treball en equip i l'exposició. Pot completar-se amb una avaluació individual.

5. Echeita i Martín, 1990, pàg. 64-65. Ovejero, 1990, pàg. 173; Parrilla, 1992, pàg. 126.

Referències bibliogràfiques

- AA.VV. «Tema del Mes: Grupos Cooperativos». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 2005, p. 50-83.
- ABAD, M.; BENITO, M. L. (coords.). A: *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, 2006.
- AGUIAR, N.; BRETO, C. «Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela». En: ABAD, M.; BENITO, M. L. (coords.). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido Editorial, 2006, p. 363-501.
- ALONSO, M. J.; ORTIZ, Y. «Del cuaderno de equipo al método de proyectos». *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 2005, p. 62-65.
- COLL, C. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», a: *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 1984, p. 119-138.
- ECHEITA, G.; MARTÍN, E. «Interacción social y aprendizaje», a: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Madrid: Alianza, 1990, p. 49-67.
- GONZÁLEZ, P. «Comunitat d'Aprenentatge Ruperto Medina de Portugalete». *Guix*, 263, 2000, p. 9-18.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu», a: *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, 1997, p. 54-64.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KAGAN, S. «Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?», 2001. *Kagan Online Magazine*.
<http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU, 1990.
- PARRILLA, A. *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*. Buenos Aires (Argentina): Ed. Cincel, 1992.
- PUJOLÀS, P. *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 2004.
- RUÉ, J. *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova, 1991.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; JACKSON, H. J. «Hacia las aulas inclusivas», a: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.

Reflexions i suggeriments per crear en els centres les condicions per implementar propostes de gestió de l'aula que facin despertar en l'alumnat la iniciativa, l'esperit crític, la responsabilitat, que ajudin a aprendre amb autonomia, facilitin l'ajut recíproc i el respecte. Ens referim a mètodes amb potencialitat per al desenvolupament de competències cognitives, ètiques i socials, basats en la cooperació, la interacció i la participació.

Les condicions necessàries per afavorir la implantació als centres del treball cooperatiu

El treball cooperatiu desperta de nou l'interès en l'àmbit educatiu

*Dolors
Quinquer*

Aquest interès, cal relacionar-lo amb la necessitat urgent de promoure canvis metodològics a les aules que ajudin a disminuir la manca d'èxit escolar dels nostres alumnes. Les dades generals són preocupants, encara que no afecten tots els centres amb la mateixa intensitat: resultats d'aprenentatge poc reeixits en comparació amb altres països (Informes PISA); augment del nombre d'estudiants que no acrediten els estudis obligatoris o del nombre de joves que no completen els estudis postobligatoris, molt superior a la mitjana de la Unió Europea.

La societat canvia ràpidament i les demandes a l'escola també han de canviar. Les noves tecnologies de la comunicació faciliten l'accés a la informació com mai abans havia estat possible. Per tant, transmetre informació ha deixat de ser l'objectiu prioritari de l'escola. Una societat democràtica i tecnològicament avançada necessita persones que comprenguin les situacions, amb habilitats socials i comunicatives, amb capacitat de reflexió i pensament crític desenvolupat, amb experiència a fer-se preguntes i amb iniciativa. Amb aquestes pre-

misses, és evident que cal fer un gir important a les metodologies, a la selecció i a l'enfocament dels continguts. Tanmateix, la necessitat del canvi es fa encara més palesa, si la finalitat de l'escola és ajudar l'alumnat a adquirir coneixements teòrics i pràctics de manera integrada perquè els pugui utilitzar per resoldre situacions diverses, complexes i imprevisibles.

Ser competent, segons que ens diuen, implica precisament haver desenvolupat la capacitat d'utilitzar coneixements i habilitats en contextos diferents. Si realment es vol avançar en aquest camí, no hi ha dubte que som davant d'un canvi en la manera de treballar a les aules, en el qual el treball cooperatiu pren gran rellevància.

La interacció entre iguals afavoreix l'aprenentatge

El fet d'organitzar el treball a l'aula mitjançant la distribució de l'alumnat en grups no és cap novetat. Es tracta d'una pràctica amb una certa presència a les nostres aules, gairebé sempre vinculada amb propostes didàcticament innovadores, tot i que cal precisar que treballar en grup no sempre és sinònim de treballar cooperativament.

El terme «treball cooperatiu» designa quelcom més que la mera agrupació de taules, cadires i alumnes. Fa referència al fet d'aprendre amb d'altres persones, col·laborant, ajudant els altres i rebent el seu ajut, amb reciprocitat. La cooperació optimitza l'aprenentatge propi i el dels altres, de fet cada participant aprèn més del que aprendria sol. El paper positiu que se li atribueix es deu a la interacció entre iguals que es produeix quan es treballa en cooperació.

Però els avantatges de treballar cooperativament van molt més enllà: ajuda a acceptar els altres, a desenvolupar habilitats socials i a prevenir conflictes. També contribueix a la millora de les competències comunicatives (escoltar, argumentar, debatre, parlar en públic, etc.). De fet, nombrosos estudis avalen la superioritat de l'aprenentatge cooperatiu sobre els models individuals o competitius, tant en competències cognitives, com efectives i ètiques.

Tants avantatges i tan poca implantació

La majoria dels professors i professores coneixen, en un grau més o menys alt, els trets bàsics del treball cooperatiu i han sentit a parlar dels avantatges del seu ús, però pocs practiquen habitualment aquesta gestió de l'aula, possiblement perquè hi troben molts inconvenients, que cal constatar i analitzar: dificultats per formar uns equips de treball que integrin tots els alumnes; el procés de treball cooperatiu es considera lent, mentre que els programes són extensos; soroll, desordre, control difícil; falta de motivació dels alumnes per la matèria i/o d'expectatives envers l'escola....; predominen actituds de poca cooperació (individualisme, competitivitat, passotisme...); manca d'habilitats per treballar en equip; diversitat i poca autonomia de l'alumnat; espais inadequats; l'avaluació pot ser injusta...

Potser la raó de fons de tants obstacles per a la cooperació entre l'alumnat es deu a la cultura dominant als centres i el tipus d'organització escolar que aquesta cultura genera. El sistema escolar, almenys a la secundària, encara està pensat per a una tipologia d'alumnat estàndard, on almenys 2/3 de cada classe apren sense una gran inversió de recursos, en un marc on l'organització horària taylorista, el nombre de matèries per curs i el rendiment que es vol treure del treball del professorat responen a una voluntat d'eficiència passada de moda i només justificada per la finalitat que es proposava abans l'escola: transmetre molta informació en poc temps.

Tanmateix, les finalitats del sistema educatiu canvien i també ho fa el context d'aprenentatge, especialment a l'escola pública, on s'ha incrementat notablement el nombre d'alumnes que necessiten una inversió considerable de recursos humans, tècnics i materials per assolir un nivell raonable d'aprenentatges. És evident que es necessita una altra manera de treballar a les aules i d'organitzar els centres, més d'acord amb els nous temps i les noves finalitats, i per fer-ho cal remoure alguns elements fortament arrelats.

Suggeriments per a la implantació del treball cooperatiu al centres

Potser ha arribat l'hora del treball cooperatiu i, per si realment fos així, presentem alguns suggeriments per crear condicions en els cen-

tres que ajudin a superar els obstacles que n'impedeixen la generalització.

Fase 1. Cap a la sensibilització i el suport de la direcció

És freqüent trobar en els centres professors i professores que s'interessen per conèixer millor les bases del treball cooperatiu. A vegades hi ha algú que ho practica a l'aula i els companys s'hi encurioseixen. És el moment de documentar-se i conèixer experiències que ja es duen a terme a d'altres centres. Actualment, és fàcil aconseguir el suport de l'Administració per assistir a alguna activitat formativa on es faciliti aquesta informació. Per a aquest nucli inicial és molt important la implicació de la direcció del centre. Els projectes innovadors corren el perill de convertir-se en «perifèrics» si no compten amb prou suport. Però si es té el reconeixement dels companys i companyes, si es destinen recursos i és possible coordinar-se, aleshores hi ha més possibilitats que serveixi de catalitzador per avançar cap a una cultura de centre més propera a la cooperació. Però anem a pams, perquè abans d'esdevenir un projecte cal un pilotatge.

Fase 2. Cap a la implementació d'un primer pilotatge

En aquesta fase cal comptar amb uns quants professors i professores de diverses matèries que voluntàriament vulguin portar a terme una experiència en una o més classes, en un període de temps prèviament acotat. El millor fóra començar amb uns quants docents que treballin paral·lelament amb el mateix grup. No cal que tothom hi participi, però sí trobar un espai per coordinar-se i prendre decisions sobre les qüestions següents:

a. La formació dels equips cooperatius: els grups han de ser reduïts (tres o quatre alumnes com a màxim), amb una certa heterogeneïtat per garantir la interacció. Es poden formar amb diferents criteris: unir parelles formades espontàniament pels alumnes; partir d'un sociograma (cada alumne tria cinc companys/es per treballar amb ells i així és dibuixa el mapa de les relacions mútues entre l'alumnat) i es completa la informació que proporciona amb el coneixement que ja es té de cada alumne/a (ritme d'aprenentatge, coneixements,



habilitats socials, etc.). També es poden formar els grups a l'atzar i més endavant revisar-ne la composició.

b. El repte de treballar amb altres: venim d'una tradició molt individualista i aprendre a cooperar no és fàcil. Cal mentalitzar-se per comprendre què vol dir treballar amb altres (no al costat d'altres). Per fer-se'n la idea, poden ser útils els jocs socioafectius que permeten apropar l'alumnat a la cooperació per la via de les emocions.

- Cooperar és treballar amb altres per resoldre un problema, llegir un text, fer un exercici, o altres tasques; sempre ajudant i rebent ajut; tothom hi aprèn: qui ajuda un altre i qui rep ajut; traient rendiment de les diferències per obtenir millors resultats; contrastant idees i elaborant conjuntament possibles solucions.
- Cooperar no és inhibir-se i deixar que faci la feina un altre; tampoc imposar-se i competir, no escoltar, no tenir en compte els altres, aïllar-se pensant que es perd el temps.

Els alumnes han d'aprendre a compartir informació i recursos,

adonar-se de la importància de les aportacions de cadascú al treball de l'equip i assumir que treballen junts per assolir objectius també com a equip. Necessiten situacions per cooperar i mentalització.

c. Un equip eficient, dotat d'una bona organització: d'entrada, difícilment l'organització del grup es prou col·laborativa i eficient. Les tècniques de treball que s'adopten espontàniament no solen ser prou efectives; es perd temps, les discussions no ajuden a avançar...; pot haver-hi enfrontament entre components o que algú domini el grup de manera inadequada; inhibició en les discussions; poc treball; la distribució de les responsabilitats no funciona prou bé; no es dóna prou suport als components més febles... Totes aquestes qüestions s'han d'anar treballant i reconstruint positivament, proporcionant exemples de «bones pràctiques» de treball conjunt, fent-los reflexionar sobre la importància d'aprendre a escoltar els altres, de tenir-los en compte. També cal aprendre a defensar les idees amb arguments. Alguns especialistes recomanen assignar rols i funcions en relació amb els continguts, amb aspectes organitzatius, rols tècnics, de participació, de solidaritat, etc. En tot cas, els alumnes necessiten ajut per fer aquest camí, no els podem deixar sols.

d. Un dispositiu pedagògic pensat per a la cooperació: a vegades la manca d'èxit de projectes cooperatius es produeix perquè els objectius no estan prou definits, els alumnes no se'ls representen prou bé, o no són prou compartits; la tasca proposada no té interès per a l'alumnat; no es veu clar el mecanisme de recompensa; no es garanteix prou la interdependència en el si del grup; potser no hi ha reptes prou definits i clars... Per tant, recomanem treballar amb:

- Uns objectius individuals i de grup clars, explicitats i compartits per professorat i alumnes, amb activitats de «comunicació d'objectius» per aconseguir que es representin allò que es vol aconseguir.
- Selecció de continguts centrada en temes bàsics, «sabers fonamentals» contextualitzats adequadament, rellevants per a l'alumnat, que els serveixin per viure en societat i per continuar aprenent en el futur, presentats com a projectes, casos, problemes, investigacions o interrogants a què cal respondre.
- És a dir, fent ús d'aquells mètodes que donen veu als alumnes, en els quals ells i elles són el centre de l'activitat, tenen protagonisme, participen activament en el procés.

- Treball en grups cooperatius en els quals els estudiants s'ajuden entre ells, col·laboren, treballen en equip...
- Es garanteix la interacció cara a cara fent tasques com: representar-se els objectius, comprendre un enunciat, planificar una tasca, enumerar les accions d'un procediment, llegir cooperativament, fer una llista de les idees principals del tema, preparar una exposició oral, preparar preguntes per a l'examen...
- Es vetlla per crear situacions que faciliten el desenvolupament d'habilitats lingüístiques com parlar, escoltar, llegir i escriure.
- Es promou la interdependència treballant amb el mètode del trencaclosques i els equips d'experts. També assignant funcions diferents. La qüestió és garantir que es necessitin els uns als altres.
- Es fomenta l'ús de noves tecnologies de la comunicació (cercar informació a Internet, fer ús del correu electrònic, preparar una pàgina web, un CD, una presentació en PowerPoint...).
- Es deixa espai per a la participació de l'alumnat en la concreció del projecte i en presa decisions: es té en compte la seva opinió, no tot està pautat prèviament, hi ha canals de participació, se'ls dona veu, se'ls consulta...
- Instruments de seguiment i d'autoregulació que ajuden els implicats a identificar allò que va bé i allò que cal millorar durant el procés. Útils per posar bases per a l'aprenentatge de l'autoregulació o autoavaluació, que només és possible quan l'alumne, prenent com a guia criteris d'avaluació compartits prèviament, és capaç d'avaluar les seves produccions.

e. Coordinació, seguiment i suport extern: l'equip de professors segueix conjuntament el procés, es coordina, analitza els problemes, es donen suport els uns als altres, es prenen decisions... Potser es pot comptar amb assessorament extern que ajudi a analitzar i a prendre decisions.

Fase 3. Validació i projecció en el centre i en altres àmbits

És important garantir que hi ha un producte final manifest: exposició, pàgina web, recull de fotografies, vídeos, enregistrament de testimoniatges orals, publicacions, cartell... També que s'avaluen tant l'efectivitat de la cooperació, com els aprenentatges aconseguits i el producte final. Millor si els criteris d'avaluació han estat decidits per

22 Aprenem en grup

l'equip de professors que participa en el projecte i s'han consensuat amb l'alumnat.

Finalment, és convenient compartir amb la resta del centre els èxits i l'anàlisi dels obstacles, fer-ne difusió amb els alumnes implicats, amb el professorat, amb altres alumnes, amb les famílies i, si fos possible, fora del centre. Les opinions dels alumnes del pilotatge poden servir d'esquer per a altres nois i noies. Transcrivim algunes opinions a tall d'exemple: «crec que és molt interessant. Treballant en grup he après a compartir, a respectar i a conviure»; «en surts content, perquè t'ajuden i tu també pots fer alguna cosa per als altres»; «m'ha sorprès el fet que he pogut treballar amb gent amb la qual no m'ho hauria ni imaginat»; «es treballa de manera més divertida, escoltar sempre el professor es fa molt pesat»; «els dubtes es resolen millor, perquè entre tots ho discutim i arribem a conclusions».¹

I si només és possible treballar a la pròpia aula?

Finalment, hom es pot trobar que a l'escola on treballa no es donin les condicions mínimes per endegar un projecte compartit, però a títol individual vulgui treballar cooperativament. Aleshores pot aplicar moltes de les propostes anteriors, però possiblement no tindrà el suport de la direcció ni el dels altres professors.

La clau de l'èxit dels mètodes cooperatius es deu a la interacció entre iguals, la interdependència positiva entre els membres del grup, al paper protagonista de l'alumnat i al fet que es garanteixi temps suficient de cooperació.

1. IBÁÑEZ, V. E.; GÓMEZ, I. «¿Qué pasa cuando cooperamos? Hablan los alumnos». *Investigación en la Escuela*, núm. 54, 2004.

Llegim en parella es basa en la tutoria entre iguals com a mètode d'aprenentatge cooperatiu, en la implicació de les famílies en les tasques escolars i també en la competència lectora; l'article explica el funcionament de la xarxa llegim en parella tant en el seu vessant presencial com en el virtual.

Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives

L'aprenentatge entre iguals quan els iguals són escoles

*David Duran
Marta Flores¹*

Darrerament s'ha insistit molt sobre com les interaccions entre iguals –entenent iguals per persones que tenen un estatus social similar–, organitzades de manera escaient, poden produir aprenentatge. Hem parlat d'aprenentatge entre iguals –quan aquests són alumnes– referint-nos al treball en equips cooperatius, en els quals els alumnes aprenen a partir de les ajudes que ofereixen (perquè ensenyar és una bona manera d'aprendre) i que reben dels seus companys. També podem parlar d'aprenentatge entre iguals referint-nos a professors que treballen en equip –incloent-hi també el treball en parella– i reflexionen sobre les seves pràctiques com a mecanisme de desenvolupament professional. D'una manera similar, en un àmbit més general, podríem dir que les interaccions entre diferents escoles també poden oferir oportunitats d'aprenentatge. Cada cop hi ha més experiències en què mestres de diferents centres, que comparteixen interessos o reptes, es coordinen per tal de dur a terme, en les seves respectives pràctiques

1. David Duran Gisbert i Marta Flores Coll són membres del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.
<http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals>

escolars, accions que són acompanyades per les experiències dels altres centres. Una bona manera d'afrontar el canvi escolar, la introducció i el manteniment de pràctiques innovadores, pot ser comptar amb el suport (experiència, recursos compartits, ajudes...) d'altres mestres, en altres escoles, que resolen problemàtiques similars.

Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la comprensió lectora

Llegim en parella és un programa educatiu, impulsat pel Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, que es basa en la tutoria entre iguals, la implicació de les famílies en les tasques escolars i la competència lectora (Duran, 2007).

La tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu reconegut per experts en educació com una pràctica altament efectiva per afavorir una escola inclusiva. Consisteix en la creació de parelles d'alumnes, amb diferent grau de competència curricular, dins de les quals cada membre desenvolupa un rol (tutor o tutora) per assolir graus d'aprenentatge més alts. L'alumne tutor aprèn ensenyant i el company tutorat aprèn gràcies a l'ajuda permanent i ajustada que li ofereix el company tutor. Per convertir les interaccions en aprenentatge, el professor ha de planificar exhaustivament la relació dins de les parelles d'alumnes, comptant amb materials que concretin aquesta estructura, però progressivament pot anar transferint a les parelles d'alumnes la presa de decisions en l'ajustament de les activitats proposades i el disseny, per part dels alumnes tutors, de nous materials didàctics.

El segon component del programa és el suport familiar a la lectura. La col·laboració familiar per acompanyar els aprenentatges des de casa té una influència positiva sobre el rendiment escolar, no només pel suport que els alumnes reben directament dels seus familiars, sinó sobretot per la continuïtat que l'alumnat percep entre els objectius educatius de l'àmbit escolar i el familiar. El programa proposa una estructura d'interacció entre pares o mares i fills o filles, i els dona recursos per acompanyar-los en els aprenentatges i amb el suport de materials específics.

Pel que fa a la competència lectora, *Llegim en parella* crea situacions de comprensió lectora autèntiques, presentant textos reals com els que els alumnes poden trobar-se quotidianament. Els textos són seleccionats amb tres criteris: varietat de formats, nivell de complexitat (lleugerament per sobre del nivell general de comprensió lectora dels alumnes tutorats) i continguts interessants amb unitat de significat per ells mateixos. Els fulls d'activitat serveixen de mostra perquè els alumnes tutors en creïn per als seus companys tutorats.

El desenvolupament del programa s'estructura en diverses fases, les quals en alguns moments es porten a terme de manera paral·lela: creació de parelles i formació prèvia d'alumnat i famílies, sessions de tutoria entre iguals (tant escolars com familiars) i avaluació.

Per crear les parelles es proposa l'ús d'una prova de comprensió lectora o la utilització de dades de les quals ja disposin els mestres per



tal de fer les parelles amb alumnes de diferents nivells de competència lectora. En alguns centres s'opta per aparellar alumnes de la mateixa classe, aprofitant les diferències que, lògicament, existeixen; en d'altres, s'aparellen alumnes de diferents cursos i els més grans fan de tutors. Fetes les parelles, els alumnes reben una formació inicial en el seu rol concret, a través de la qual comprenen el tipus de treball a fer, es familiaritzen amb els materials i assoleixen les habilitats bàsiques per desenvolupar el rol que els ha estat assignat. També es fa aquesta formació inicial amb les famílies, però de manera més resumida.

Un cop feta la formació, comencen les sessions de tutoria. El programa proposa dues sessions setmanals de trenta minuts al llarg de dotze setmanes (un trimestre). Cada sessió de trenta minuts segueix una estructura concreta: primer es llegeix en veu alta, a través d'activitats prèvies i de l'ús d'una tècnica de lectura en parella; després es resolen activitats de comprensió lectora i, finalment, quan ja s'ha assolit una comprensió plena, es fa una lectura expressiva. Addicionalment, es proposen activitats complementàries, relacionades amb les temàtiques llegides. Quinzenalment, cada parella dedica els últims minuts de la sessió a fer una autoavaluació del procés de treball i dels avenços que experimenten.

Per fer l'avaluació del progrés dels alumnes es proposa utilitzar diferents instruments: avaluació inicial i final (prova de comprensió), pauta d'autoavaluació en parella, registre d'observacions del mestre, dossier dels fulls d'activitats, fulls d'activitats elaborats pels alumnes tutors i la informació provinent de la tutoria familiar.

El programa es planteja, doncs, com un punt de partida que faciliti als centres disposar de materials per introduir l'aprenentatge cooperatiu, en aquest cas la tutoria entre iguals, com a metodologia inclusiva que permet veure la diversitat en positiu; desenvolupar noves didàctiques de l'ensenyament del català; millorar la competència lectora de l'alumnat, especialment la comprensió; fomentar la capacitat de cooperació o de treball en equip de l'alumnat; i potenciar la implicació de les famílies en les tasques escolars, oferint-los la possibilitat d'actuar des de casa com a tutors de lectura dels seus fills o filles.

Tot plegat suposa una actuació d'innovació educativa que –tal com vam veure en la primera prova pilot del programa duta a terme al

CEIP Riera de Ribes durant el curs 2005-06 (Duran i Oller, 2006)– requereix un suport important al professorat implicat.

La Xarxa Llegim en parella, escoles que s'ajuden en una innovació educativa

És per això que durant el curs 2006-07 ens vam proposar crear un espai de treball en xarxa de centres amb l'objectiu de donar-nos formació i suport mutu per a la posada en pràctica de l'experiència, per tal de garantir un cert nivell d'èxit que permetés que la innovació fos sostenible o incorporada al repertori d'actuacions habituals dels centres.

Les xarxes de professorat permeten generar espais on els docents es veuen com a creadors de coneixement, que experimenten, avaluen i difonen experiències innovadores, que promouen el canvi en l'ensenyament (Fernández, 2007).

La *Xarxa Llegim en parella* va agrupar, a més del CEIP Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes), l'Escola Bergantí (el Masnou), l'IES Jaume I (Salou), l'Escola Sagrat Cor (Montcada i Reixac), el CEIP Antoni Grau Minguell (Sant Quintí de Mediona) i el CE Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia). Tots sis eren centres que havien participat en assessoraments sobre aprenentatge cooperatiu del nostre grup, els equips directius dels quals manifestaven el compromís de facilitar la participació en la xarxa de dos professors, amb l'objectiu que, si el resultat de la innovació era positiu, pogués ser incorporada en les actuacions del centre.

El funcionament de la xarxa

La *Xarxa Llegim en parella* combina les trobades presencials amb la coordinació estable virtual a través de les aules de formació de l'ICE de la UAB. Pel que fa a les sessions presencials, se'n van fer tres al llarg del curs 2006-07, una en cada trimestre. L'objectiu d'aquestes trobades era compartir la posada en marxa, el desenvolupament i la cloenda del programa amb totes les escoles participants en el projecte.

En la primera trobada, a més de les presentacions personals, s'hi va fer una introducció del programa i dels materials. Es va lliurar a cada representant dels centres participants el material de treball (article descriptiu del programa, presentació PowerPoint, DVD explicatiu i materials per treballar a l'aula), tot demanant que el professorat fes servir el conjunt de materials de manera apropiada a les característiques específiques i necessitats de l'alumnat. No es tracta d'*aplicar* un programa, sinó d'*apropiar-se'l* per dur-lo a la pràctica de manera creativa i ajustada al context i necessitats de cadascú.

Justament per això, es va fer una introducció als fonaments conceptuals del programa (tutoria entre iguals, implicació familiar i competència lectora), amb el benentès que per fer els ajustaments esmentats cal entendre bé els principis sobre els quals descansa la innovació educativa de què tractem. En tenir els mestres coneixements previs del programa (gràcies a la lectura d'un article en el qual s'exposen les bases i el funcionament), en aquesta primera trobada ja van sorgir els primers dubtes respecte a les actuacions pràctiques que calia emprendre als centres. En aquell moment ja va començar el treball de col·laboració entre les escoles, tot oferint-se ajudes en la resolució de problemes. Així, per exemple, un centre de secundària preguntava sobre com podien convidar efectivament les famílies a participar en el programa, a la qual cosa algunes escoles presents amb experiències consolidades d'implicació familiar van plantejar els recursos que elles mobilitzarien.

A més a més de poder compartir els dubtes de manera presencial, es va crear un fòrum dins de l'aula virtual, en el qual els participants s'oferien ajudes per resoldre els problemes que anticipaven en la fase de planificació de la innovació. «El nostre dubte és com fer les parelles, si el nombre d'alumnes a l'aula és senar», és un exemple de pregunta que va generar un debat que va permetre construir solucions sofisticades i efectives.

L'Aula virtual, amb la funció de mantenir el contacte permanent de les escoles de la xarxa, va resultar un espai útil i profitós per afavorir la comunicació, compartir i resoldre els dubtes que anaven sorgint en el dia a dia i tenir a disposició de tots els participants els materials i documents necessaris per a la posada en pràctica del programa. Els avantatges que ofereix aquest tipus de comunicació són obvis:



possibilitats de comunicació immediata entre tots els participants, però sempre des de les pròpies possibilitats horàries, facilitant la consulta de tots els esdeveniments i trobades convocades. En alguns casos, però, el fet de no estar habituats a fer servir aquesta eina va comportar un inici menys participatiu del que calia esperar, però que gradualment vam anar superar.

L'objectiu de la segona trobada va ser compartir l'estat de l'experiència en cada centre, a partir d'una graella-esquema que recollia els elements principals de posada en pràctica. La part més rica, però, es va fer a partir de la recollida dels dubtes, els problemes o les dificultats amb què cada centre s'anava trobant en el procés de posada en marxa del programa. Per exemple, els ajustaments als alumnes vulnerables, el paper del mestre en la sessió de tutoria entre iguals, els ajustaments dels fulls d'activitats i de les graelles d'observació i de

seguiment, el suport a les famílies en el paper de tutor de lectura, la possibilitat que en alguns casos els nens facin de tutors del seus pares... Aquí aparegueren autèntics episodis d'aprenentatge entre iguals, quan els centres mostraven com havien superat les mateixes dificultats que preocupaven a d'altres o com resoldrien les problemàtiques que els altres presentaven.

En el transcurs del desenvolupament del programa es va fer una visita a tots els centres participants i una observació de les sessions de treball a partir d'una pauta. Durant aquestes visites vam poder comentar amb els mestres la posada en marxa i seguiment del programa, els dubtes i les dificultats amb què es trobaven i també va servir per fer un primer recull de les observacions i valoracions dels mestres responsables.

Un cop finalitzat el desenvolupament del programa en la majoria dels centres, l'objectiu de la tercera trobada va ser valorar-ne els resultats i planificar-ne la continuïtat, amb la finalitat que la innovació esdevingués sostenible. En una primera part, es van fer entrevistes amb els mestres de cada centre per valorar el grau de satisfacció i elements de millora del programa. L'estructura d'aquestes entrevistes era molt similar a un qüestionari que els mestres havien passat a l'alumnat i les famílies participants del *Llegim en parella* dels respectius centres. Aquestes dades –juntament amb d'altres com l'avaluació de la comprensió lectora de l'alumnat i de la imatge lectora– formen part d'una recerca sobre el programa, els resultats de la qual han estat presentats a les escoles a mesura que s'anaven obtenint.

En la segona part de la darrera sessió, es van posar a debat les diferents propostes de millora fetes per les escoles, que abastaven elements com la temporalització, l'afinament de l'avaluació, la revisió del material didàctic elaborat pels alumnes tutors i, sobretot, els aspectes organitzatius de centre involucrats en el manteniment del projecte. En aquest sentit, val a dir que tots els centres van manifestar la voluntat de continuar el projecte el curs següent i van demanar la possibilitat de mantenir el treball en xarxa.

I en aquests moments...

En el curs actual, 2007-08, els centres inicials de la *Xarxa Llegim en parella* continuen vinculats i han reemplaçat en tots els casos, menys en un que no ha estat possible, els professors participants. Aquest era un element necessari per tal d'aconseguir que la innovació passés de ser una actuació puntual –associada a uns mestres concrets– a convertir-se en un projecte assumit pel centre. Els nous mestres incorporats a la Xarxa compten, però, amb el suport dels companys de centre que ja han dut a terme l'experiència.

Però, a més, a la Xarxa s'han incorporat noves escoles: CEIP Pau Casals (Sant Llorenç d'Hortons), CEIP Sant Jordi (Navàs), Escola Vedruna (Artés), les quals permetran que l'aprenentatge entre iguals al si del projecte sigui encara més ric, en comptar amb diferents graus d'expertesa. En aquest sentit, cada equip de mestres de cada escola rep la visita i fa una visita a un altre centre. Els nostres mestres saben que ensenyar altres col·legis és una bona manera d'aprendre. Per tant, quan les escoles amb experiència actuen com a tutores de les noves (oferint ajudes, recursos, materials...) tindran una excel·lent oportunitat de millorar la seva pròpia actuació docent.

Referències

- DURAN, D.; OLLER, M. «La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora», a *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 10 (29), 2006, p. 74-81.
- DURAN, D. «Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora», a *Articles. Revista de didàctica de la llengua*, 42, 2007, p. 85-99.
- FERNÁNDEZ, M. «Redes para la innovación educativa», a *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 2007, p. 26-30.

Experiències

L'article explica com treballen cooperativament els infants de cinc anys a l'escola Camí del Mig, com ho fan, el tipus d'activitats, com avaluen i el que això suposa per als mestres.

A P5 aprenem a treballar cooperativament

Patricia Pi
Anna Oliveras*
Mestres del CEIP
Camí del Mig
(Mataró)

Les mestres d'educació infantil estem convençudes que els aprenentatges ben fets a la primera infància serveixen per a tota la vida. En aquest sentit, aprendre a treballar de manera cooperativa és un dels llegats importants que podem oferir als nostres alumnes.

A partir del curs 2003-04, a l'escola Camí del Mig, des del DOS (Departament d'Orientació i Suport) amb el professional de l'EAP, es van començar a replantejar algunes activitats d'atenció als alumnes amb NEE en termes de treball cooperatiu. Els cursos següents varem rebre l'assessorament de Pere Pujolàs i des de llavors s'intenta generalitzar i sistematitzar a tots els nivells. En aquest article us explicarem l'experiència de treball cooperatiu a l'aula de P5.

Com ens ho fem?

Per tal que el treball cooperatiu obtingui un bon resultat, treballem en tres línies que s'interrelacionen (vegeu el quadre de la pàgina següent).

* Agraïm la col·laboració de totes les persones que participen en el Grup de Treball Cooperatiu de l'escola.

Dinàmiques cooperatives	Estructures cooperatives simples	Equips base
<ul style="list-style-type: none"> • Saber estar junts. • Aprendre a demanar-se bé les coses. • Tenir en compte els altres. • Prendre consciència del grup. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternança. • Treballs senzills. • Tècnica: «llapis al mig». • Modelatge davant de tot el grup per assegurar la comprensió de la tasca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equips de 4. • Grups heterogenis. • Rols: portaveu, organitzador, material, parlar fluïdet. • Modelatge: tasca de les verbalitzacions de cada membre.

1. *Dinàmiques cooperatives*: Apliquem les activitats de mediació basant-nos en el programa «Fem les paus. Mediació 3-6 anys».
2. *Estructures cooperatives simples*: Treball per parelles. L'alternança com a pas previ al treball en equip. Per poder emfasitzar la dinàmica d'alternar cal que les feines siguin senzilles. En aquest sentit, ens funciona molt bé la tècnica del «llapis al mig», on només hi ha un llapis i un full per fer la tasca.
3. *Equips base*: Un cop el treball per parelles està interioritzat, es creen els equips base unint dues parelles cooperatives. Els grups són heterogenis de competència diversa. Els fa el mestre/a tenint en compte que entre els membres hi pugui haver «bona química» i que es puguin entendre.

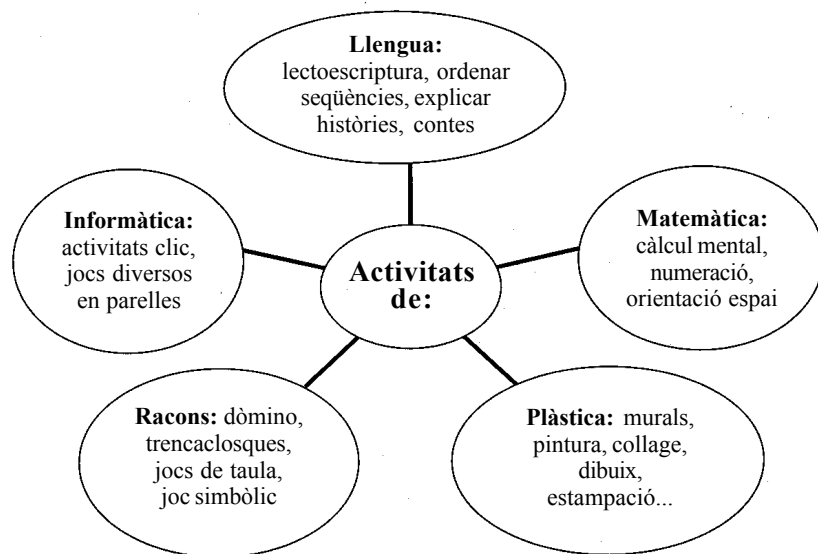
Tipus d'activitats

Intentem generalitzar les activitats a diverses àrees d'aprenentatge i a diverses situacions funcionals: fer els àlbums per parelles i alguns càrrecs (vegeu el gràfic de la pàgina següent).

Quins avantatges té treballar cooperativament?

- Simplificació de les tasques, ja que es desglossa la dificultat en fer-la compartida entre les parelles.
- És necessària la verbalització; en molts moments cal prendre decisions i posar-se d'acord sobren com fer la feina.
- Dóna seguretat als alumnes que són més insegurs, perquè es fa entre dos o en tot un equip.

34 Aprenem en grup



- Entre iguals són capaços d'explicar-se les accions a fer, emprant el mateix llenguatge.
- Dóna autonomia en les parelles que funcionen bé i la intervenció dels mestres es pot centrar més en les que tenen alguna dificultat, tant d'aprenentatge com de relació.
- El fet que la major part del grup pugui treballar més autònomament permet donar suport personalitzat als que més el necessiten, i per tant, que tothom aprengui més.
- Motiva els alumnes, perquè es donen suport mutu.

L'aprenentatge de la lectoescriptura

Ja que P5 és un curs on s'intensifica el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, hi fem moltes activitats de manera sistemàtica per tal d'ajudar tots els infants. Hem notat millora en tots els alumnes, perquè les accions de llegir i escriure es comparteixen entre les parelles, de manera que el procés se simplifica.

- Permet aïllar les dificultats (dictar i escriure) amb la separació del procés de codificació i descodificació.
- Afavoreix la lectura per parelles, perquè quan senten l'altre que llegeix una paraula poden captar millor el seu sentit.

- Els alumnes amb més competències poden «practicar» de manera activa. Els que tenen menys competències tenen un bon model que els estimula.
- S'accepten més bé les correccions entre iguals.

Explicació de la seqüència de l'activitat per parelles que es veu a la fotografia següent

ESCRIVIM PARAULES AMB EL SO «M»

1. Cada parella té una revista i en va mirant les imatges.
2. Un d'ells diu els noms a poc a poc i l'altre l'escolta. A la pàgina següent s'alternen.
3. Quan un troba una paraula en la qual sent el so «M», la retalla. Continuen la recerca fins que cadascú n'ha trobat com a mínim una.
4. Enganxen les paraules en un únic full. Cadascú lletrejarà, a poc a poc, la paraula que ha trobat i el company/a l'escriurà.
5. En acabat, posen els noms dels dos components de la parella al full.



Com avaluem?

A més d'avaluar el contingut de l'activitat d'aprenentatge, també es té en compte l'objectiu cooperatiu proposat. Entenem l'avaluació com un punt de partida per plantejar la millora en les properes sessions.

És important tenir en compte l'autoavaluació que fan els alumnes: com analitzen el funcionament i el que han après.

EL TREBALL PER PARELLES	ELS EQUIPS BASE
<p>Com ha funcionat el seu treball:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultats que s'han trobat • Com han resolt la tasca • Dificultats que ha detectat el mestre o la mestra <p>Registre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notes que han pres els mestres 	<p>Com s'han desenvolupat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Els diferents rols • La feina • La dinàmica del grup <p>Registre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadre de doble entrada • Quadern d'equip

Mentre dura l'activitat, anem observant el desenvolupament de l'activitat i dels diferents grups. En acabar l'activitat, nosaltres, com a mestres, també valorem: si l'espai, el temps, els materials, la tasca i els agrupaments dels alumnes són els adequats. Aquesta reflexió ens serveix per fer modificacions i reajustaments en les properes sessions.

Aspectes que potencien el treball cooperatiu

- Aprendre a treballar amb els altres no sempre és fàcil, cal un procés d'aprenentatge i en alguns casos un acompanyament reflexiu per superar algunes de les dificultats que sorgeixen.
- Cal que hi hagi una certa complicitat afectiva entre les parelles o en els equips, tenir bon contacte afectiu i relacional amb els companys.
- Per ensenyar a treballar cooperativament triem activitats amb poca dificultat per tal d'emfasitzar la cooperació.

- El modelatge d'una parella o un equip davant dels altres és important per ajudar a la resolució de l'activitat, la verbalització i l'alternança.
- Per poder treballar de manera òptima amb els alumnes, és millor que hi hagi dos mestres a l'aula en el moment de fer les activitats o bé fer-les en situacions de desdoblaments, on els grups són reduïts.
- S'han d'anar sistematitzant i repetint tipus d'activitats que funcionen (aplicant-les a diversos continguts) per anar consolidant la dinàmica.

Què representa per als mestres?

El treball cooperatiu ofereix als mestres una altra manera de treballar. En un primer moment, com tota novetat, sempre produeix por, però, a mesura que ens hi endinsem, aquestes por desapareixen.

Un cop nosaltres hem perdut la por i ells i elles han incorporat aquesta manera de treballar, l'esperit del treball cooperatiu sorgeix de manera espontània en moltes activitats de l'aula, sense haver-ho programat específicament.

És un camí en què mestres i alumnes anem evolucionant conjuntament: anem provant, analitzant i adquirint seguretats a mesura que les activitats es van desenvolupant.

Experiència sobre l'estructura d'aprenentatge cooperatiu que es duu a terme a l'escola Can Puig de Banyoles des de fa deu anys i, en concret, la tècnica del trencaclosques, que el centre ha adaptat per afavorir el treball.

Treball cooperatiu: la tècnica del trencaclosques

**M. Dolors
Guix i Feixas
Montse Martí
i Corominas**

Mestres i pedagogues del CEIP Can Puig de Banyoles (Girona)

Des de fa deu anys, a l'escola CEIP Can Puig de Banyoles, a cicle superior treballem seguint l'estructura de l'aprenentatge cooperatiu, que ens ajuda tant en el procés d'aprenentatge com en el procés de socialització dels nostres alumnes.¹

Una de les tècniques que ens ajuda a treballar cooperativament és la **tècnica del trencaclosques**, adaptada, per nosaltres, del model original americà de Johnson i Johnson. Aquesta tècnica ens ajuda a aconseguir els objectius bàsics del treball cooperatiu ja que afavoreix les relacions entre els alumnes, millora el rendiment i la productivitat i potencia l'autonomia i la responsabilitat individual i grupal.

Per treballar aquesta tècnica és important que la classe estigui organitzada en grups heterogenis de quatre o cinc alumnes cadascun.

Cada grup s'especialitza en una part del tema o unitat (cada unitat es pot fragmentar en tants subtemes com grups hi ha a la classe).

1. Si voleu ampliar informació podeu veure *Perspectiva Escolar*, núm. 235. Article: «Si et dono una joguina jo em quedo sense, però si et dono coneixements, tots dos en tenim!», pàgs 49-57.

Busquen informació, la resumeixen i en treuen unes conclusions.

Després es desfan els equips inicials i se'n formen de nous, on cada membre prové d'un dels equips anteriors.

Cada membre és l'encarregat de transmetre la informació o les conclusions a què ha arribat el grup del qual prové. D'aquesta manera entre tots confeccionen tot el tema o unitat.

Posteriorment tornen a formar-se els grups inicials i tothom hi aporta les seves conclusions.

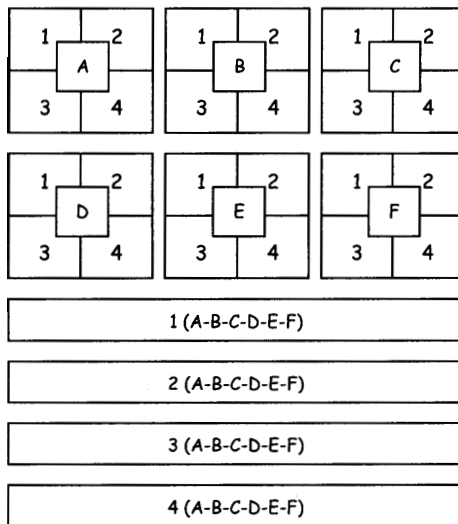
A partir d'aquí l'avaluació final pot ser la presentació d'un treball de grup, d'una prova de grup o d'una prova individual.

Aquesta tècnica potencia la interdependència de recursos en el rol, en la tasca i en la identitat

La tècnica del trencaclosques es pot utilitzar en totes les àrees on els continguts poden ser fragmentats en diverses parts. La divisió es farà en funció del nombre de membres que tinguin els grups. Així a ciències naturals: amb els éssers vius, roques i minerals, els peixos de l'aquàrium, els rapinyaires de la comarca...; matemàtiques: càlcul mental, problemes mentals, vocabulari matemàtic...; català: ampliació de vocabulari...; educació física: jocs tradicionals, inventats, d'escalament...

• • •

A continuació us presentem una activitat de matemàtiques, càlcul mental i problemes i una de llengua, lèxic, treballades amb aquesta tècnica cooperativa, el trencaclosques.



Trencaclosques de càlcul mental i problemes

Objectius

- Elaborar (inventar, redactar, escriure, resoldre i corregir) un problema.
- Llegir bé els problemes perquè els altres els entenguin.
- Estar atent a tots els problemes que aporta el grup per després poder-los explicar.
- Buscar i elaborar estratègies per resoldre i explicar bé els problemes.
- Augmentar la responsabilitat individual davant d'una tasca.
- Afavorir i fomentar la responsabilitat de grup.

Instruccions

Grup d'origen

Es formen grups de quatre alumnes: un membre de rendiment alt, un de rendiment baix i dos de rendiment mitjà.

1. Cada membre del grup individualment pensa (inventa, recorda, compila...) i elabora unes operacions o un problema que es puguin resoldre mentalment.
2. Cada membre del grup, començant pel responsable de grup, dicta les seves operacions o el seu problema als altres i aquests l'apunten a l'espai destinat a la graella corresponent.
Quan han acabat d'escriure les operacions o els problemes, els intenten resoldre apuntant simplement el resultat. En casos especials poden fer operacions indicades.
3. Quan han acabat totes les operacions o els problemes, els corregeixen i se'ls expliquen entre ells, passant-se les graelles per comprovar que tots ho han fet bé.

Grup d'experts

Es desfan els grups inicials i es formen grups nous anomenats «grups d'experts» en què hi ha un alumne de cada grup inicial. Aquests grups d'experts tenen tants membres com grups inicials tenia la classe.

4. Cada alumne del nou grup llegeix, per ordre, una operació o un

problema. Els altres l'intenten resoldre i només n'escriuen el resultat.

- Corregeixen les operacions o els problemes i discuteixen, entre tots, les estratègies utilitzades per a resoldre'ls.

Grup d'origen

- Tornen al grup d'origen i anoten a la graella d'avaluació les operacions o els problemes encertats. Aquesta graella ens permetrà, a professorat i alumnat, veure l'evolució en la resolució d'operacions i de problemes mentals i fer una valoració global al final.

Nota: L'aplicació d'aquesta modalitat del trencaclosques ens permet una gradació de l'activitat a realitzar perquè:

- es concentren, inicialment, en un nombre reduït d'operacions o problemes que han d'inventar, escriure, resoldre, corregir, llegir i dictar;
- en un segon pas es converteixen en experts de setze operacions o quatre problemes, en cas que els grups siguin de quatre membres;
- finalment hauran treballat tants problemes com alumnes hi ha a la classe i el quàdruple d'operacions.

TREBALLEM COOPERATIVAMENT EL CÀLCUL MENTAL (Grup d'origen)

	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

Grup:

Nom:

Data:



42 Aprenem en grup

TREBALLEM COOPERATIVAMENT
EL CÀLCUL MENTAL
(Grup d'experts)

Nom:

Data:

TREBALLEM COOPERATIVAMENT
EL CÀLCUL MENTAL
(Grup d'origen)

1.-

--

2.-

--

3.-

--

4.-

--

TREBALLEM COOPERATIVAMENT
ELS PROBLEMES DE CÀLCUL MENTAL
(Grup d'origen)

1.-	.....	13.-	.....
2.-	.....	14.-	.....
3.-	.....	15.-	.....
4.-	.....	16.-	.....
5.-	.....	17.-	.....
6.-	.....	18.-	.....
7.-	.....	19.-	.....
8.-	.....	20.-	.....
9.-	.....	21.-	.....
10.-	.....	22.-	.....
11.-	.....	23.-	.....
12.-	.....	24.-	.....

Trencaclosques de lèxic

Objectius

- Ampliar el vocabulari.
- Saber buscar el significat de paraules en el diccionari.
- Llegir i escriure correctament la informació resultant.
- Augmentar la responsabilitat individual davant d'una tasca.
- Fomentar la responsabilitat de grup.

44 Aprenem en grup

L'aplicació d'aquesta modalitat del trencaclosques ens permet una gradació de l'activitat a realitzar perquè:

- Es concentren en una sola paraula que han de buscar, llegir, escriure i dictar.
- En un segon pas, passen de saber el significat d'una paraula a saber el significat i l'explicació de les quatre paraules que s'han treballat en el seu grup d'origen.
- Finalment, coneixen el significat de tantes paraules com alumnes hi ha a la classe.

Bibliografia

- AA.DD. *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó, 2001.
- AA.DD. *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó, 2003.
- GUIX, Dolors; SERRA, Pili, MARTÍ, Montse. *Donar, rebre i compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Girona: UdG Publicacions, 2008.

Revistes

- «Reforma y trabajo en grupo per diversos autors i autores», a: *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 1997, p. 50-70.
- «Aprendizaje cooperativo por diversos autores y autoras», a: *Aula de Innovación Educativa*, 59, 1997, p. 41-53.
- GUIX, D.; SERRA, P. «Si et dono una joguina jo em quedo sense, però si et dono coneixements, tots dos en tenim», a: *Perspectiva Escolar*, 235, 1999, p. 49-57.
- GUIX, D.; SERRA, P. «Los grupos cooperativos en el aula: una respuesta al reto de la diversidad», a: *Estrategia e Instrumentos para la Gestión Educativa* (Puesta al día núm. 14), CISS-PRAXIS, 2000, p. 171-180.
- GUIX, D.; SERRA, P. «Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo», a: *Aula de Innovación Educativa*, 121, 2003, p. 49-52.
- SERRA, P. «El aprendizaje cooperativo, una competencia básica», a: *Aula de Innovación Educativa*, 132, 2004, p. 76-77.

Explicació i reflexió sobre el projecte de treball cooperatiu dut a terme a l'IES Puig i Cadafalch amb l'objectiu de millorar el rendiment escolar dels alumnes i aconseguir un bon ambient de treball; l'article reflexiona també sobre les dinàmiques que ha de tenir en compte el professorat.

Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar Experiència de treball cooperatiu a un IES de Mataró

1. Presentació del centre

La intenció d'aquest article és presentar l'experiència pedagògica que sobre treball cooperatiu porta a terme un equip de professors de l'IES Josep Puig i Cadafalch de Mataró.

Aquest centre de secundària està situat al nord de la ciutat, a cavall entre el barri de Cerdanyola Nord, i el barri de la Llàntia. Va ser creat el curs 2005-06, quan la Reforma Educativa va implantar l'escolarització obligatòria fins als setze anys. La composició social de l'alumnat és una barreja de fills de treballadors de les migracions internes dels anys setanta que van arribar d'altres llocs de la península a Catalunya, majoritàriament d'Andalusia, Extremadura i Múrcia, amb fills de la nova immigració principalment del Marroc i d'Amèrica del Sud.

El rendiment acadèmic d'una bona part de l'alumnat és baix.

A l'entorn de l'IES hi ha poca oferta cultural i poca motivació, en general, a participar en activitats centrals de ciutat.

*Conxita Calvo
Lomero*

Professora de
l'IES Josep Puig
i Cadafalch

2. Antecedents del treball cooperatiu

Les característiques de l'alumnat, pel que fa tant a l'actitud com al rendiment acadèmic, ha suscitat des de l'inici del centre la inquietud del professorat i l'ha impulsat a cercar bones estratègies que afavoreixin l'aprenentatge.

En aquest sentit, el curs 2002-03 es portà a terme un assessorament de centre sobre «Treball en equip cooperatiu. L'organització social en l'aula i l'aprenentatge», a càrrec d'Andreu Rodon, de l'ICE-UAB.

Posteriorment, el curs 2004-05, el centre proposà un nou assessorament: «Aprendre junts alumnes diferents», a càrrec de Pere Pujolàs, de la Universitat de Vic.

El curs 2005-06, el claustre aprovà el començament d'una experiència de treball cooperatiu al centre sota el títol «Cooperar per aprendre, aprendre a cooperar» i en el marc dels projectes d'innovació que va convocar el Departament d'Educació.

3. Projecte d'innovació

a. Objectiu

L'objectiu general que ens hem plantejat des del començament és doble:

- Millorar l'aprenentatge dels nostres alumnes i aconseguir el màxim èxit acadèmic de tots.
- Aconseguir un ambient de treball i col·laboració mútua que millori la convivència a l'aula i, per extensió, al centre.

b. Àmbit de l'experiència

El projecte es va iniciar amb el compromís d'introduir el treball cooperatiu a primer d'ESO en les matèries de matemàtiques i ciències experimentals i mantenir-lo, com a mínim, durant els tres cursos que dura el projecte d'innovació.



A partir de l'acord dels dos departaments implicats es va constituir un grup de treball format per cinc professors: dos de ciències experimentals, dos de matemàtiques i el coordinador pedagògic del centre.

Cada professor d'una matèria aplicava el TC en dos grups diferents i es coordinava amb els dos professors de l'altra matèria. L'objectiu era tenir un marc d'aplicació pràctica el més divers i objectiu possible que desvinculés els resultats de les possibles afinitats particulars entre un determinat professor i un grup classe concret.

Posteriorment, el TC es va tornar a començar amb els alumnes de 1r i es va continuar amb els de 2n i 3r d'ESO. Això ha incrementat el professorat implicat a deu el segon curs i a quinze el tercer any de l'experiència. Es tracta, com ja hem dit, de professors de matemàti-

ques i ciències experimentals i un professor de català que ho va aplicar només a un grup de primer. S'ha treballat esporàdicament també la tutoria en TC.

En tots tres cursos hem mantingut l'assessorament de Pere Pujolàs, el qual ens ha facilitat les tècniques per treballar de manera cooperativa i per poder avaluar els grups i fer la reflexió sobre la pràctica.

b. Aspectes organitzatius

Grup de treball: per possibilitar la coordinació del projecte, en la confecció anual dels horaris, es preveu la coordinació del professorat implicat i es fixen, si és possible, les quatre o cinc sessions d'assessorament.

Respecte a l'organització de l'aula, també cal preveure la necessitat de modificar la disposició del mobiliari per treballar en grups. Això implica alguna sessió de pràctica amb els alumnes per disposar l'aula de la manera adequada sense soroll ni retards per a les classes anteriors i posteriors.

c. Aspectes de coordinació

Des de la coordinació del grup de treball hem anant prenent les decisions necessàries per iniciar i mantenir el projecte.

En els grups que s'inicien en el TC, dediquem gairebé un trimestre a conèixer els grups classe. Es fan les activitats pròpies de l'àrea amb parelles i grups aleatoris que permetin als alumnes valorar la importància del treball en equip («El Ferrer de Badalona» i «L'Equip d'en Manel» són algunes de les activitats introductòries emprades) i crear dinàmiques cooperatives dins l'aula.

Posteriorment, passem a treballar amb grups base. Aquesta decisió és important i cal establir quin grau de participació hi tenen els alumnes per acordar la composició final de grup, en quin moment es fixen del tot i si cal mantenir o no els mateixos grups a cada àrea. En aquest aspecte és convenient no voler córrer, ja que la composició dels grups marcarà força el clima de treball dins l'aula i convé partir d'un alt grau de satisfacció per part dels alumnes.

Fixar la composició dels grups ens porta a concretar aspectes com l'establiment i l'ús del quadern de seguiment del grup, la definició de les tasques individuals, la rotació d'aquestes tasques dins del grup i especialment el mecanisme per determinar els objectius de grup i els períodes d'avaluació d'aquests objectius.

Un dels aspectes a consensuar entre el professorat és també com avaluar no tan sols el treball acadèmic que es deriva del TC, sinó la mateixa dinàmica interna del grup: com es posen d'acord, com compleixen els compromisos, com s'ajuden, com discrepen... o sigui l'evolució del grup per aprendre a funcionar com a grup.

En relació amb l'avaluació no sempre hem sabut acordar els aspectes de dinàmica de grup que volem avaluar i com establir indicadors que facilitin aquesta avaluació. És, possiblement, un dels aspectes més complexos que ha d'abordar el professorat.

També les sessions de coordinació han possibilitat l'intercanvi de bones pràctiques entre els professors. Són bons moments per compartir allò que ens funciona i el que no. Hi ha moltes tècniques elaborades per dinamitzar l'aprenentatge en grup, però cal trobar les pròpies. I cal també valorar la repetició d'aquestes tècniques com un aspecte que dóna confiança als alumnes i en millora els resultats.

d. Anàlisi dels resultats

Del que hem fet fins ara, la nostra valoració del TC a l'aula és positiva en molts aspectes:

- L'alumnat és més actiu intel·lectualment.
- És una bona estratègia perquè, quan un alumne explica als altres, alhora aprèn.
- És un mètode que ajuda a treballar aspectes com:
 - L'ajuda mútua.
 - El descobriment per part d'alguns alumnes de les pròpies capacitats, de les quals no eren conscients, i el creixement personal que això implica. També és més fàcil per al professor o per a altres companys descobrir aquestes capacitats, ja que les activitats no són unidireccionals (professor-alumne) i creix la interacció entre tots.

50 Aprenem en grup

- L'expressió i l'argumentació milloren, encara que no sempre de manera homogènia a les dues matèries ni en tots els alumnes.
- Dins d'alguns grups s'han reforçat les relacions personals.
- Alguns alumnes han après a regular les relacions amb els altres.

Com tota experiència, també té punts febles que és convenient conèixer per trobar noves estratègies per superar-los:

Aspectes relacionats amb els alumnes.

- Molts alumnes pateixen desgast al llarg del curs pel comportament d'altres companys.
- La dificultat d'establir grups heterogenis quan tenim una franja més gran d'alumnes de la banda baixa d'aprenentatge.

Aspectes relacionats amb els professors en el desenvolupament del projecte.

- Fer una revisió de les activitats que proposem per facilitar el treball cooperatiu.
- Mantenir els mateixos grups de TC en les diferents àrees.
- Fer l'avaluació del treball dels alumnes i que influeixi en la nota final. No tots els professors han tingut en compte la nota del treball en grup cooperatiu, perquè no tots han informat des d'un principi als alumnes que es tindria en compte.
- A mesura que ha crescut el nombre de professors implicats ha costat més la coordinació.
- Revisar els acords que pren el professorat:
 - Revisar sistemàticament l'evolució dels grups amb els alumnes per afavorir l'avaluació.
 - Fer una llibreta de seguiment dels objectius de cada grup.
 - Facilitar la incorporació dels nous professors al projecte.
 - Fixar a l'inici de curs el calendari de les reunions principals, la primera de totes més llarga per deixar ben clar als professors que s'incorporen què és el projecte i què volem fer, i la resta de reunions per abordar els problemes que puguin sorgir i anar marcant nous objectius.

4. Reflexió

Prendre la decisió de treballar cooperativament al centre educatiu ens obliga també, al professorat, a cooperar entre nosaltres. I aquesta no és una decisió simple.

En primer lloc, perquè el TC no és un conjunt de receptes aplicables i de resultat immediat. El TC s'aprèn i s'ensenya. Això comporta tenir molt clar quin és l'objectiu que perseguim i no tenir massa por d'assumir l'assaig-error com a mètode de treball.

Hi ha molta bibliografia sobre tècniques cooperatives, sobre dinàmiques a l'aula, però cada professor ha d'adquirir el bagatge que comporta treballar a l'aula amb tots els actors, ha de descobrir un nou rol que el porta a ser un autèntic dinamitzador de les interaccions del grup i un bon estrateg dels recursos humans amb què compta dins de cada grup. Per tant, també el professor ha d'aprendre molt quan fa TC i sobretot ha d'estar predisposat a la reflexió i a les solucions imaginatives per superar els inconvenients que apareixen en el camí. El que és bàsic és no perdre mai l'objectiu: per què ho fem? La manera concreta de fer-ho serà sempre susceptible de millora. I no importa si no l'encertem d'entrada. El que és important és continuar buscant la millor estratègia per a cada grup concret.

A tall de conclusió podríem dir que fer treball cooperatiu en un IES comporta preparar amb antelació alguns elements. En primer lloc, caldria assegurar un coneixement teòric homogeni del model que volem experimentar. Caldria definir el treball previ de preparació que es farà amb l'alumnat i concretar quines són les expectatives que es generen entre el professorat i entre els alumnes. Finalment, caldria fixar un calendari assumible de sessions de trobada conjunta que permeti aprofundir en la reflexió i perfilar els objectius de futur.

Aprenentatge per projectes per a aquells alumnes que pensen seguir estudis de caire professional; respon a una adaptació que garanteix l'adquisició de les competències bàsiques a l'ESO i per tant obre les portes a l'obtenció del títol de graduat.

Una aplicació de l'aprenentatge per projectes a l'IES Celrà

*Bosco Plana
Jordina Torró
Àngel Bosch*

L'IES de Celrà va néixer el 1996 com a Centre Experimental de Règim Especial, en un moment d'aplicació de la LOGSE. Situat a prop de la ciutat de Girona, escolaritza alumnes de sis escoles de primària amb una tipologia d'alumnat poc definida, perquè agrupa nois i noies procedents d'un entorn on hi ha un polígon industrial, zones rurals i barris residencials.

Des del seu origen, el tractament de la diversitat hi ha estat objecte d'un esforç organitzatiu més intens i s'han adoptat diferents solucions que han anat evolucionant a mesura que el centre creixia i que canviava la tipologia de l'alumnat.

D'una manera general, s'ha intentat mantenir una agrupació de l'alumnat en classes heterogènies durant els tres primers cursos d'ESO i s'ha tractat la diversitat en adaptacions individuals i grups de reforç en les matèries instrumentals. Aquesta heterogeneïtat, en canvi, al darrer curs d'ESO es va decidir transformar-la per poder, per una banda, atendre millor els alumnes que pensen continuar amb estudis de batxillerat; però, sobretot, per l'altra, per poder facilitar l'adquisició de les competències bàsiques als alumnes que pensen seguir estudis secundaris de l'àmbit professional o, directament, posar-se a treballar.

En aquest cas, havíem observat una desmotivació creixent que acabava provocant manifestacions de rebuig de les activitats formatives clàssiques, conseqüència d'un estat de frustració pels mals resultats aconseguits, estat que, finalment, acabava per dificultar l'obtenció d'una graduació en educació secundària.

Aquest problema no només afectava el normal desenvolupament de l'activitat acadèmica, sinó que indirectament acabava provocant situacions conflictives greus a la vida familiar del mateix alumne i a la mateixa integració a la vida social a causa d'una formació acadèmica no acabada i també per l'adquisició de mals hàbits durant els darrers mesos de permanència al col·legi.

Des d'un principi es va creure que per a aquests alumnes l'educació acadèmica havia d'estar més relacionada amb una realitat exterior, amb el món del treball i amb activitats que integressin (o globalitzessin) les disciplines més teòriques amb activitats manipulati-



ves que estiguessin a l'abast de l'alumne i que tinguessin un significat per a ells. Per això, dins el marc d'una aula oberta es va optar per la utilització de projectes com a eina d'aprenentatge, entesos aquests com una opció metodològica que organitzés les situacions d'aprenentatge des d'una perspectiva globalitzadora i de relació.

Per dur a terme aquest procés, l'eina principal ha de ser la motivació dels alumnes, aconseguir que s'interessin per les activitats que fan i que s'esforcin, que s'hi impliquin i es responsabilitzin del seu aprenentatge i, el que és més important, que per a ells tingui un sentit. És en aquest marc on, per a aquests alumnes, l'aprenentatge pot ser significatiu, on es pot parlar de conceptes com ensenyar a pensar, aprendre a aprendre, on aprendre pot ser un procés de canvi que és el resultat d'una activitat interna de l'alumne, generada per la reflexió.

La vinculació de l'estudi amb el treball ja ha estat molt tractada des de diferents principis pedagògics que reconeixen el valor d'aprendre a treballar durant la permanència al centre escolar, però també que les característiques més destacables de la personalitat de l'alumne, sentiments i valors, es formen i consoliden millor quan el procés de formació es desenvolupa de manera adequada en el context del treball. Per aquest motiu, el treball del professor, com a inductor del projecte ha de cercar situacions d'aprenentatge d'ús i funcionals que fomentin un treball cooperatiu, de col·laboració entre els alumnes participants.

L'aprenentatge per projectes s'aplica als alumnes que han decidit, d'acord amb el tutor i la família, que no seguirien estudis de batxillerat, però que majoritàriament pensen seguir estudis de caire professional. És, per tant, una adaptació que garanteix l'adquisició de les competències bàsiques de l'ensenyament secundari obligatori i, per tant, obre les portes a l'obtenció del títol de graduat.

Una de les dificultats amb què els centres de secundària es troben per poder endegar aquesta mena de projectes és el de la formació del professorat, molt lligada a les activitats acadèmiques previstes en el currículum establert. Per aquest motiu cal cercar entre el bagatge extraprofessional del candidat que accepta dur a terme el projecte, bagatge que inclou des del seu perfil humà fins a les seves afeccions personals. Des d'aquesta perspectiva, es va escollir un professional,



professor del centre de l'àrea de tecnologia, amb el qual es va dissenyar l'adaptació del currículum dels alumnes, i es va decidir el tipus de projecte tenint en compte les possibilitats de què disposàvem en el centre, i que fos atractiu tant per al professor com per als alumnes.

El primer projecte que es va dur a terme (curs 2005-06), amb una dedicació de quatre hores setmanals, va ser el de la construcció de tres embarcacions: un caiac, un Optimist i un bot. El projecte passava per diferents fases: primer el disseny (dibuix tècnic); la construcció d'una maqueta a escala reduïda; l'elecció dels materials i el càlcul per a la seva provisió; el pressupost i, finalment, la construcció pròpiament dita. Entre els objectius que els alumnes havien previst, hi havia el de provar les embarcacions en una sortida i aconseguir un producte que pogués ser comprat per un particular (professor o no).

L'experiència va ser un èxit i els alumnes van sentir-se molt orgullosos del que entre tots havien fet. Alguns comentaris eren de sorpresa en veure que el projecte havia funcionat i que les barques no feien aigua. Tots estaven molt satisfets d'haver construït una barca amb les pròpies mans. Hi va haver alumnes que van agrair molt aquesta activitat, perquè s'ho havien passat molt bé i alguns fins i tot havien continuat anant al taller en hores de descans per acabar les feines que havien quedat pendents. També és cert que algun alumne no es va adaptar bé a aquesta metodologia.

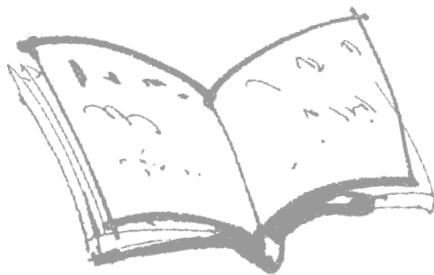
En el següent curs (2006-07), havent canviat la promoció d'alumnes que en formaven part, i responent a les seves demandes, es va repetir l'experiència amb un projecte semblant, consistent en la construcció de dues embarcacions de vela. El fet de reduir el nombre va permetre aconseguir un acabat millor, que va incloure la pintura final.

Enguany es va incorporar un professor –que ahora és arquitecte– al projecte, i per introduir un canvi, encara que les anteriors experiències havien estat un èxit, per iniciativa de l'equip directiu es va demanar de construir un porxo al pati. Aquesta era una demanda de l'alumnat del centre provocada per la manca d'ombres. Des d'aquesta perspectiva, els alumnes poden sentir-se orgullosos de dur a terme un projecte que beneficia tota la comunitat.

Un dels aspectes més interessants que hem pogut observar en el treball per projectes és que l'alumne adopta un rol, assumeix el paper en l'activitat que es fa i això ajuda que, quan se l'ha de corregir o ensenyar, ja no s'està incidint en l'individu, sinó en el personatge que representa, o en la tasca que aquest està fent. Això ajuda molt en la relació entre el professor i l'alumne. Concretament, a cada sessió s'assigna a un dels alumne el paper d'encarregat. Aquest rep les indicacions del professor i les trasllada als seus companys. Aquest rol és rotatiu i a tots els tocarà assumir-lo.

Entre altres objectius, el treball per projectes ha d'incidir en temes de seguretat, d'higiene en el treball, de vocabulari específic, d'autonomia en la realització de les tasques, de cooperació mútua, de la cura del material i les eines, així com en l'aprenentatge de tasques específiques relacionades amb el treball que es du a terme.

Entre els resultats que fins ara hem obtingut d'aquestes experiències podem comprovar com aquests alumnes s'han integrat millor a la vida acadèmica en sentir-se valorats pel treball que fan; deixen de ser un element distorsionador en la vida del centre; el seu treball dóna un sentit al seu procés d'aprenentatge, fa més rendibles les classes d'horari reglamentat, cosa que afavoreix, finalment, l'adquisició de les competències bàsiques.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Calidoscopi de cooperació» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 276 (juny 2003), p. 2-71
- CARRERAS TUDURÍ, Ferran. «Com poden els mestres ajudar-se entre ells? La col·laboració com a base per al canvi». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 278 (octubre 2003), p. 75-83
- «Experiències d'aprenentatge-servei» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 315 (maig 2007), p. 2-60
- GUIX FEIXAS, M. Dolors; SERRA JOANQUET, Pili. «Si et dono una joguina, jo em quedo sense, però si et dono coneixements, tots dos en tenim». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 235 (maig 1999), p. 49-57
- RIGOL, Albert. «Una experiència de treball cooperatiu». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 317 (setembre 2007), p. 2-59
- «Xarxes educatives» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 294 (abril 2005), p. 2-51

Articles

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- «El aprendizaje colaborativo a través de la red» [Diversos articles]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 162 (junio 2007), p. 44-79
- «Apprentissages coopératifs et échanges de savoirs» [Diversos articles]. En: *Le Nouvel Éducateur*, núm. 173 (novembre 2005), p. 7-20.

- CALVO, Anna; MITJÀ, M. Dolors. «Ensenyament recíproc, un mètode cooperatiu útil per a l'atenció a la diversitat». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 298 (octubre 2003), p. 75-79.
- COELLO, José. «Una proposta de treball cooperatiu a l'aula de primer de primària». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 284 (maig 2002), p. 49-56.
- «Cooperar para innovar» [Diversos articles]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 345 (abril 2005).
- GUIX, Dolors; SERRA, Pili. «Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo». En: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 121 (2003), p. 49-52
- DURAN, David; MIQUEL, Ester. «Cooperar para enseñar y aprender». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331 (enero 2004), p. 73-76
- DURAN, David; OLLER, Maite. «La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora». En: *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, vol. 10, núm. 2 (tardor 2006), p. 74-81
- DURAN, David. «Llegim en parella, un programa de tutoria entre iguals, amb alumnes i famílies, per a la millora de la competència lectora». En: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 42 (abril/maig/juny 2007), p. 85-99
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. «Redes para la innovación educativa». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 374 (diciembre 2007), p. 26-30
- MUJAL CORTINAS, Neus; PUJOL FAMADAS, Rosa; VIVO MARTÍNEZ, Joan. «Una alternativa a les classes magistrals: experiències de treball cooperatiu a les àrees de ciències experimentals i de llengua catalana». En: *Àmbits de psicopedagogia*, núm. 15 (tardor 2005), p. 33-40
- PUCHAU, M. Victoria. «El aprendizaje cooperativo en el aula de música como medida de atención a la diversidad». En: *Eufonía*, núm. 17 (octubre 1999), p. 115-117
- SERRA, Pili. «El aprendizaje cooperativo, una competencia básica». En: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 132 (2004), p. 76-77
- «El treball cooperatiu amb les tres erre». En: *Guix*, núm. 313 (març 2005), p. 53-56

Llibres

- Aprendizaje cooperativo*. Nicolás Úriz Bidegaín (coord.). Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, 1999 (Educación primaria)
- El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999
- BARKLEY, Elizabeth F.; CROSS, Patricia K.; MAJOR, Claire Howell. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 (Proyectos curriculares)

- Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo.* M. Abad y M. L. Benito (coords.). Zaragoza: Egido, 2006
- Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad.* Barcelona: Graó, 2001 (Claves para la innovación educativa; 8)
- GUIX, Dolors; SERRA, Pili; MARTÍ, Montse. *Donar, rebre i compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.* Girona: Universitat de Girona, 2008
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Robert T.; HOLUBEC, Edythe Johnson. *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires [etc.]: Paidós, 1999 (Paidós educador; 144)
- MONEREO FONT, Carles; DURAN GISBERT, David. *Entramats: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu.* Barcelona: Edebé, 2001 (Innova; 16)
- Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Caracas: Graó: Laboratorio Educativo, 2003
- PUJOLÀS I MASET, Pere. *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Eumo: Octaedro, 2004
- RUÉ, Joan; DARDER, Pere. *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge.* Barcelona: Barcanova: Universitat Autònoma de Barcelona, 1991
- SHARAN, Yael; SHARAN, Shlomo. *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo.* Morón (Sevilla): M.C.E.P., 2004 (Colaboración pedagógica; 13)
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy)
- Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje.* Ana Isabel Alcalde [et al.]. Barcelona: Graó, 2006 (Claves para la innovación educativa; 36)
- Tutoria entre iguals: un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica.* David Duran (coord.). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 2003 (Els Llibres de l'ICE de la UAB; Eines i estratègies; 13)
- ZABALA, Antoni. *La pràctica educativa: cómo enseñar.* Barcelona: Graó, 1995 (El Lápiz)

Webs

IASCE (The International Association for the Study of Cooperation in Education).

Associació Internacional per a l'Estudi de la Cooperació en l'Educació
<http://www.iasce.net>

KAGAN: Publishing & Professional Development.

Publicitat i desenvolupament professional. Aprenentatge cooperatiu
<http://www.cooperativelearning.com>

Treball cooperatiu: afavorint la interacció

<http://www.xtec.es/~rgrau/treballcooperatiu/treballcooperatiu.htm>

Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.

Aprenentatge entre iguals: col·laboració, aprenentatge cooperatiu i tutoria
entre Iguals
<http://antalya.uab.es/ice/aprenentatgeentreiguals>

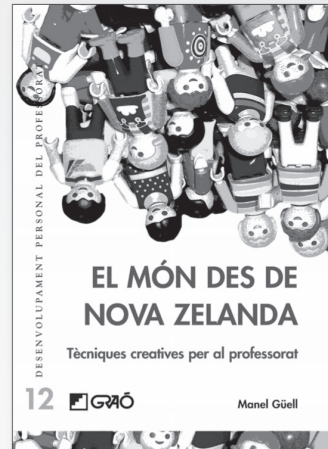
EL MÓN DES DE NOVA ZELANDA

Tècniques creatives per al professorat

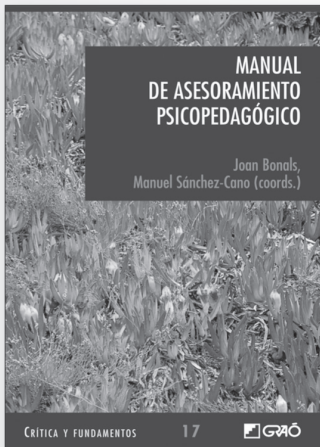
MANEL GÜELL

181 PÀGS. 15,50 €

Es pot ser creatiu cuinant o endreçant un armari. I, naturalment, en totes les activitats pròpies del professorat com poden ser dissenyar una avaluació, organitzar un claustre, planificar una activitat d'aprenentatge o solucionar un conflicte.



MANUAL DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO



JOAN BONALS / MANUEL SÁNCHEZ-CANO (COORDS.)

Aquest manual mostra les àmplies possibilitats que ens ofereix l'assessorament, redefineix els límits que tradicionalment se li han atribuït i concreta les tasques que corresponen als seus professionals.

942 PÀGS. 38,00 €

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A WWW.GRAO.COM



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64
graoeditorial@grao.com

El centre educatiu i la família tenen un objectiu en comú: col·laborar de manera activa en l'educació dels infants. En aquest article presentem un projecte que aproxima aquests mons. Les famílies i els docents comparteixen una tarda de joc a l'escola.

Projecte «Juguem i compartim»: un nou lligam amb les famílies

Equip docent del CEIP Andreu Castells de Sabadell

Presentem una experiència duta a terme al CEIP Andreu Castells de Sabadell, una escola de dues línies situada en un entorn de nivell sociocultural mitjà.

Aquests últims anys hem pres consciència de la necessitat de millorar el lligam entre l'escola i les famílies. Sense ser-ne conscients, aquesta relació era cada vegada més distant.

L'apropament entre família i escola és una condició indispensable per assolir coherència i eficàcia en tot procés educatiu que pretengui una línia d'educació oberta i democràtica.

Per millorar-ho, des de l'escola hem fet un seguit d'actuacions, entre les quals la creació d'aquest espai on els pares, mares o d'altres familiars s'ho puguin passar bé



amb els seus fills i on es creïn situacions afectives i de proximitat.

Aquest és el tercer any que el projecte està en funcionament. Primer es va engegar al cicle d'educació infantil, el curs passat es va estendre a cicle inicial i, actualment, ja arriba fins a 3r de primària.

No és un projecte pensat d'un dia per l'altre, sinó que per fer-lo es va organitzar un seminari formatiu on es van establir les bases necessàries per dissenyar-lo adequat a la nostra realitat.

Objectius de l'experiència

- El principal objectiu era fomentar les relacions entre l'escola, l'infant i la família creant situacions afectives, entrañables, de complicitat...

- Crear espais de reflexió on puguin compartir les seves emocions, angoixes i experiències.
- Com a professionals també ens permet observar els vincles familiars i ens ajuda a orientar l'acció tutorial.
- Finalment, el que es persegueix és gaudir de l'activitat tots plegats.

Organització i metodologia

Cada família té l'oportunitat de participar en l'activitat dues tardes, durant el curs, dins l'horari lectiu. Aquell dia comparteixen la sessió amb altres famílies de la mateixa classe.

Els docents que hi intervenen són el tutor/a, un representant de l'equip directiu, la mestra de suport i, si l'activitat ho requereix, un mestre especialista. Les ses-

sions es dissenyen prèviament i s'organitzen els grups perquè hi assisteixi un màxim de tretze famílies.

Les activitats mostren objectius nuclears que es treballen a cada cicle, però sobretot es persegueix que sigui un espai lúdic d'apropament, participació i protagonisme de les famílies i els nens/es.

La metodologia global que caracteritza el conjunt de sessions és del tot participativa i en equip, ja sigui en parelles, petit grup o en gran grup. Els eixos vertebradors d'aquestes activitats són la confiança i el respecte.

Desenvolupament de les sessions

Cada sessió està dividida en sis blocs que estructuraren de manera coherent i ordenada les activitats que la constitueixen:

1. *Presentació*: el primer que fem és presentar-nos, cada vegada d'una manera diferent, tenint en compte l'activitat que farem i l'edat dels nens i nenes: passant-nos una pilota i qui la rep diu el seu nom, anar desenrotllant un cabdell de llana, amb la titella mascota de la classe, a través d'una dansa o amb un joc.

2. *Trenquem el gel*: el fet de venir a l'escola sense saber què els faran fer, amb gent que a vegades quasi no coneixen, cohibeix. Per això, és necessari fer alguna cosa que els ajudi a perdre la por i a començar amb bon peu i bona predisposició. Aquesta proposta sol ser un joc de falda o

de contacte entre pares i fills o d'altres jocs dirigits on participa tothom.

3. *L'activitat*: el primer dia que vénen les famílies fan joc lliure al gimnàs amb diferents materials. Això permet fer-los veure que les sessions no consisteixen en una classe magistral, sinó a passar una bona estona tots plegats i a guanyar seguretat.

En les següents sessions es presenta una nova activitat lligada amb els continguts de l'escola i es desenvolupa en diferents espais: dibuixar i decorar la nostra silueta (on cada família dibuixa la silueta del seu fill/a), treballar els sentits a partir de l'experimentació, una sessió d'informàtica (on modifiquen la foto del seu fill i juguen a un Clic dissenyat principalment per a l'activitat), inventar contes partint de diversos objectes, jugar a jocs de taula, fer un mural de pintura, construir un animal a partir de materials reciclats, jugar amb cercols (on intervé l'especialista d'educació física), fer un mural de la primavera amb pètals i herbes aromàtiques i anar a fer «experiments» al laboratori.

4. *L'activitat més tranquil·la i comuna relacionada amb la sessió*: una dansa, explicar un conte, un joc, massatges...

5. *Preparem una sorpresa i fem una xerrada*: els nens i les nenes se'n van per preparar una sorpresa per als seus familiars (un detall simbòlic relacionat amb la sessió). Alhora els pares, mestre/a i directora es queden parlant i reflexionant sobre com s'han sentit, com han vist el seu fill/a, què pensen que es treballa en aquella activitat,



els problemes que els angoixen... Es crea una conversa entranyable en què s'anima a participar bo i respectant la iniciativa de cadascú.

6. *El retrobament*: finalment, els nens i nenes porten les seves sorpreses a les seves famílies tot seguint un ritual d'entrada que crea un ambient d'emoció i complicitat. Aquest esdevé un moment màgic on broten les emocions de tots aquells que hem compartit la tarda.

Valoració

Per al personal docent és una experiència molt enriquidora i satisfactòria, amb

la qual s'han complert àmpliament les nostres expectatives.

Pel que fa a les famílies, el percentatge de participació és molt alt, això reflecteix la necessitat o les ganes que tenen d'implicar-se en aquest tipus de projecte, d'aproximar-se a l'escola.

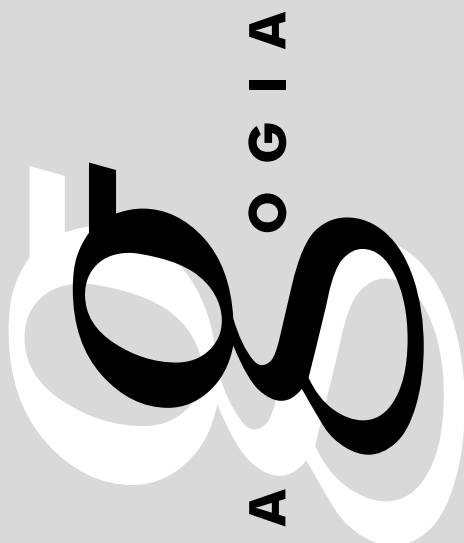
A través d'una enquesta les famílies ens han transmès la seva visió positiva i la gratitud pel fet de poder jugar i compartir amb el seu fill o filla dins de l'escola.

Finalment, l'èxit d'aquests cursos ens anima per continuar treballant aquesta aproximació entre l'escola i la família.

*L'Associació de Mestres
Rosa Sensat convoca el*

• • • **28è**

*Premi Marta Mata
de Pedagogia
2008*



P R E M I P E D A G O G I A

*Amb la col·laboració
del Instituto Superior
de Formación del
Profesorado del MEC,
del Departament d'Educació
de la Generalitat de Catalunya,
de l'Institut d'Educació
de l'Ajuntament de Barcelona,
de la Fundació Artur Martorell
i de l'Editorial Octaedro*

L'Associació de Mestres Rosa Sensat
convoca per vint-i-vuitena vegada el
Premi Marta Mata de Pedagogia,
per incentivar el treball innovador
de professionals de l'educació que,
individualment o en grup, i a partir
d'una anàlisi de la seva pràctica,
contribueixi a la millora qualitativa
de l'educació i a la renovació
pedagògica.

• • •

La data límit de recepció d'originals
serà **l'1 d'octubre de 2008**.

El veredicté es farà públic el mes de
novembre de 2008.

La dotació del premi és de **tres mil
euros**, en concepte de drets d'autor.

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.cat
<http://www.rosasensat.cat>

Projecte dut a terme per l'IES Doctor Trueta per corregir els comportaments de violència masclista, basat en dos tipus d'estratègia, l'una per corregir comportaments en el moment de la seva detecció i l'altra, de tipus preventiu, per arribar a les arrels del problema i canviar les condicions personals que afavoreixen les desigualtats socials i les agressions.

No me cubras de lunares, un pla d'actuacions per a la prevenció dels maltractaments a les dones

Adelina Inglès i Roca

Psicopedagoga. IES Doctor Trueta.
El Prat de Llobregat

El començament

Ja feia un temps que, al professorat de l'IES Doctor Trueta, ens preocupaven alguns aspectes relacionats amb l'assumpció dels rols de gènere del nostre alumnat i, com aquests rols, els condiciona el comportament i la vida acadèmica.

Els comentaris en aquesta línia corrien d'una reunió a una altra.

A les tutories constàvem la persistència de condicions familiars i socials molt fidels als rols tradicionals de les dones que interfereixen en l'assoliment de l'èxit escolar de les noies i propicien l'absentisme i l'abandonament dels estudis per la seva part. Elles es queden a casa no només per

l'assumpció de les feines de la llar i de la cura de familiars, que comença molt aviat, sinó també per la por de les seves famílies de l'establiment de relacions afectives amb algun noi sense el seu vist-i-plau.

Des del departament de psicopedagogia havíem observat també que, malgrat el nombre elevat de queixes de les noies de manera informal respecte al tracte rebut per part dels seus companys, aquestes agressions no arribaven al servei de mediació del centre, ja fos perquè més tard elles mateixes hi treien importància, ja fos perquè el professorat considerava aquests conflictes com a «normals i propis de l'edat» i se n'oblidaven amb facilitat.

Vèiem que les relacions que s'establien entre nois i noies distaven molt de ser igualitàries i, tot i saber que aquesta situació és generalitzable a la resta de centres de secundària, cercàvem la millor manera d'abordar-la, mantenint el respecte degut per les raons o justificacions culturals que les agreujaven.

Per això vam partir d'un plantejament teòric implementable a qualsevol altre IES i vam ajustar les nostres actuacions a les característiques pròpies del nostre alumnat majoritàriament d'ètnia gitana.

Com interpretem el problema

Interpretem l'assumpció dels rols de gènere tradicionals, les agressions dels nois a les noies en el si del grup i l'establiment de relacions de parella amb comportaments

i actituds abusives per part del noi i de submissió per part de la noia, com l'expressió d'una problemàtica social generalitzada en la cultura occidental hegemònica (també part de la musulmana) que arrossega el llast d'una estructura social patriarcal de clar esbiaix sexista. Les microagressions a les noies i l'existència de relacions abusives, les entenem com a formes de violència de gènere.

Cal explicitar que quan parlem de violència o maltractaments de gènere ens referim a les agressions a les dones pel fet de ser-ho. Aquests tipus de maltractaments reflecteixen en mode superlatiu els valors, rols i actituds sexistes de la societat i, per això, molt sovint passen desapercebuts per a la majoria i no se solen interpretar com a agressions fins que no arriben a un punt màxim de violència, generalment física.

D'una banda, el fet que aquestes relacions siguin l'expressió exagerada del sistema de valors acceptat socialment i que segueixin un continuïum, fa que els maltractaments sovint quedin amagats: rols estereotipats de gènere, sobrevaloració del gènere masculí per sobre del femení, invisibilitat de les dones, desautorització dels sabers considerats femenins...

D'altra banda, la naturalesa d'aquests valors poc qüestionats socialment i acceptats com a naturals potencia la justificació de les agressions amb l'argument que la víctima, la noia, s'ho busca, provoca o n'és part coresponsable perquè accepta la situació.

D'aquí ve que ens calgui considerar els rols i les relacions familiars tradicionals, socialment establertes, des d'una òptica igualitària i plenament democràtica per adonar-nos de l'existència de la violència de gènere.

En el cas d'adolescents, diferenciem les agressions que s'esdevenen en les parelles –que en el nostre cas aviat poden ser entre marit i muller– de les microagressions que succeeixen dins del grup d'iguals.

Considerem agressions de gènere dins del grup només aquells maltractaments derivats de la concepció d'inferioritat o discriminació social de les noies pel fet de ser-ho. Com ara:

- Fer comentaris dirigits a les noies sobre el físic i burlar-se especialment de les que s'allunyen dels cànons estètics establerts.
- Prendre'ls les coses, donar cops, estirar els cabells de les noies, empènyer-les, tirar-les per terra..., tot «de broma».
- Criticar i insultar les noies que han sortit amb més d'un de la colla, o que els han deixat.
- No reconèixer la necessitat de les noies de tenir relacions sexuals, però intentar tenir-ne ells amb alguna d'elles.
- Considerar objecte de riota els moviments i els gustos considerats «femenins» i discriminar els nois que no es mostren «mascles».

No se'ns fa estrany reconèixer aquests comportaments entre l'alumnat, ni aquí ni en altres centres, protagonitzats tant per

nois com per noies, ja que tots dos grups comparteixen els mateixos valors i prejudicis.

Si observem i/o parlem amb algunes de les noies que tenen parella, podrem detectar també comportaments per part de l'un i l'altra que són indicadors de maltractaments de gènere i que –cas de continuar– aniran agreujant-se fins a fer-se evidents socialment.

Podem resumir els tipus de comportaments dels nois que indiquen maltractament de la seva parella de la manera següent:

- Intent de controlar el que fa i pensa la noia constantment.
- Comparar, menysprear i ridiculitzar constantment la noia.
- No fer-se responsable de les seves conductes envers la noia ni justificar-les.
- Controlar les relacions de la noia, enfrontar-la als altres i aïllar-la.
- Imposar el seu desig sexual per sobre del de la noia.
- Utilitzar sovint el xantatge emocional.
- Malfiar-se de la gent i de la noia, sovint posant-li paranys per enxampar-la en falta.
- Tenir sovint reaccions violentes que poden fins i tot arribar a l'agressió física.

Els indicadors que la noia és víctima de maltractaments són els següents:

- Cedir al xantatge afectiu.
- Intentar entendre i acceptar el noi tal com és.



- Anteposar la continuïtat de la relació afectiva als propis desigs.
- Creure tot el que ell li diu.
- Sentir-se culpable quan ell la culpabilitza i també sentir-se'n pel fet de continuar mantenint la relació amb ell.
- Es va quedant aïllada.
- Li va baixant l'autoestima.
- Se sent culpable de traïció quan explica a algú les seves vivències.

Considerant tot el que hem exposat, vam optar per elaborar un marc ampli d'intervenció, com un puzzle on cadascú pogués incloure les seves aportacions.

Vam aprofitar, doncs, la convocatòria de Projectes d'Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament, per concretar aquest pla i fer-lo extensible a la resta de companys i companyes.

Estratègies d'actuació

Ens vam plantejar dos tipus d'intervenció. Una de caràcter puntual per corregir els comportaments de violència masculina en el mateix moment de la seva detecció –ja que entenem que ignorar-la equival a legitimar-la– i un altre de tipus preventiu –més a llarg termini– per arribar

a les arrels del problema i canviar les condicions personals que afavoreixen les desigualtats socials i les agressions.

Amb aquest propòsit –la prevenció– i partint de les característiques específiques de la nostra població –nois i noies la gran majoria d'ètnia gitana que sovint confonen els valors propis de la seva cultura amb els de la marginalitat social– elaborarem aquest projecte, el nom del qual *No me cubras de lunares* fa referència al mateix temps als senyals que pot deixar una agressió física (els hematomes) i a les preferències musicals de l'entorn cultural en què ens situem (el flamenc).

I tot i que som conscients que no podem canviar llurs vivències personals i familiars, creiem que podem incidir en la conscienciació de l'existència del conflicte i en el desvetllament de noves expectatives respecte als rols i a les relacions entre els nois i les noies.

Hem inclòs en els continguts curriculars actuacions i programacions específiques per modificar actituds, al mateix temps que hem considerat la coeducació com a aspecte transversal. A poc a poc, el professorat –uns abans que altres– ha anat tenint cura d'emprar un llenguatge coeducatiu, de no oblidar els sabers i la contribució de les dones en les ciències, l'art i la cultura en les programacions, ni de presentar models femenins, o de no fer acudits sexistes. En alguns crèdits s'han adaptat els materials per evitar-ne l'esbiaix sexista i s'han substituït unes activitats per altres de més coeducatives.

Amb el propòsit de renovar-nos pedagògicament i d'implicar en el projecte un sector més ampli de professorat, vam sol·licitar un assessorament de centre arran del qual es van endegar algunes bones pràctiques docents.

El primer objecte de reflexió fou el sentit de la pràctica educativa mateixa, què entenia cadascú per coeducar i el plantejament de si les nostres actuacions eren en general les més apropiades per fer-ho.

Posteriorment, el professorat, repartit de manera interdisciplinària, va observar l'alumnat en tres situacions diferents amb l'objecte d'intervenir, si es creia oportú.

• *Observació de l'ús dels patis a l'hora de l'esbarjo.*

Ens preguntàvem si nois i noies tenien l'espai que els corresponia o si les activitats prefixaven un repartiment desigual.

Resultà que l'espai amb més concentració de nois i noies era el de les taules de ping-pong i que la resta, futbol i bàsquet, eren els més isolats tot i tenir més extensió de terreny, cosa que va animar l'integrador social a continuar la seva tasca de dinamització d'activitats durant l'esbarjo.

• *Observació de la neteja després de la classe d'educació visual i plàstica.*

El professor i la professora que porten el taller observaren que quan arribava el moment de netejar els estris usats durant la classe, les noies hi col·laboraven bastant,

però els nois gens ni mica, i el que era més preocupant per a nosaltres era que, a elles, ja els semblava bé així.

Van fotografiar les mans de les noies i dels nois mentre pintaven, enganxaven, dibuixaven, retallaven o feien fang...; després van gravar en vídeo el final de la classe de plàstica en què quasi ningú netejava. Posteriorment, en gran grup van reflexionar sobre què havíem vist. Nois i noies van opinar sobre les causes i es plantejaren si era o no un problema.

L'activitat va acabar amb la confecció per part de l'alumnat d'un fotomuntatge amb el títol «Tothom serveix i pot netejar» i el text següent: «Les mans que treballen embruten i netegen. Treballem tots i totes. Embrutem tots i totes. Netegem tots i totes.»

Els i les alumnes de 4t curs d'ESO gestionen la cantina sota la supervisió de la tutora. Els beneficis de vendre entrepans a la resta de companys i companyes i professorat del centre, els aprofiten per subvencionar el viatge de fi de curs.

El grup de professorat observador va advertir el repartiment de responsabilitats i de tasques en funció del sexe de l'alumnat.

Les conclusions eren d'esperar: la distribució de tasques seguia un esbiaix de gènere força tradicional: les noies feien els entrepans i els nois cobraven i portaven els comptes.

La tutora va fer saber els resultats de l'observació a l'alumnat i van reflexionar i parlar sobre per què succeïa això, quin re-fons tenia i per quin motiu.

Les discussions entre l'alumnat foren acalorades, riques, en el sentit que es qüestionaren els valors femenins i masculins del seu entorn, i sorprenents, perquè –a part dels prejudicis de no assumir «tasques pròpies de dones»– en van eixir d'altres com la pressió de la resta de l'alumnat perquè determinada noia elaborés els entrepans, ja que pertanyia a una família amb fama de neta en el barri.

Al final del curs, els nois havien assumit la compra de productes –que en un principi els feia vergonya–, i una noia feia de caixa.

Actuacions de les tutories

En els *crèdits de tutoria*, a més de les activitats puntuals pròpies de cada any –el dia de la violència contra les dones o el 8 de març–, s'incloueren activitats en les quals les noies i els nois, els professors i les professores compartissin tasques considerades com a pròpies d'un sexe o de l'altre.

Preparació del carnestoltes de la «Manduca»

Vam aprofitar la preparació del carnestoltes, amb la Rua de la Manduca, feta conjuntament amb els altres centres de primària del barri per trencar estereotips. Organitzats per tutories, tothom, tant

74 Coeducació

professors com professores, nois i noies, vam confeccionar les disfresses de cuiners i cuineres: tallar, cosir betes i fer les vores del davantals foren tasques compartides de bon grat per tothom.

Com altres anys, vam participar en la realització del taller específic per prevenir els maltractaments: *Talla els mals rotllos* amb els nois i les noies de segon d'ESO, *La violència a la parella jove* amb el grup de tercer. Encara que pugui semblar redundant la temàtica, el fet que les premisses de les quals parteixen les professionals que fan aquests tallers, coincideixin amb les nostres, reforça els aprenentatges i contribueix a crear una actitud més receptiva en el nostre alumnat.

Oferta de crèdits d'enriquiment personal

Bona part del nostre alumnat ha patit històries afectives dures, de les quals s'han defensat com han pogut. Són freqüents les reaccions violentes preferentment dels nois –però també d'algunes noies–, la poca tolerància a la frustració i un nivell molt baix d'autoestima.

Partint d'aquesta realitat i dels comportaments característics dels agressors i de les víctimes hem elaborat un programa d'actuacions per compensar els aspectes personals que més mancances presenten en uns i altres.



És propi dels agressors l'exercici del domini sobre l'altre com a reforç personal, la incapacitat d'expressar sentiments o discrepàncies a través del diàleg, la manca de reconeixement dels sentiments dels altres, la canalització de les frustracions en forma d'ira i posterior descàrrega d'una manera violenta.

Les víctimes es caracteritzen per un baix nivell d'autoestima i l'actitud d'indefensió apresada.

Per això, amb la voluntat de fomentar actituds que afavoreixin l'establiment de relacions igualitàries entre nois i noies, potenciem, sempre a títol general, especialment en els nois l'autoconeixement emocional, l'empatia i l'expressió dels sentiments propis de manera assertiva i, en les noies, fomentem, prioritàriament, l'autoestima i el reconeixement de sentiments i defensa dels propis interessos de manera assertiva. Intentem, però, no oblidar la consideració de les casuístiques individuals.

Amb l'objecte, doncs, de potenciar el grau de competència social de les noies i els nois, el departament de psicopedagogia del centre ofereix un crèdit diferent a cada curs de l'ESO; independent l'un de l'altre, però fidels a la continuïtat i coherència de continguts.

Iniciem l'educació emocional a **1r curs amb «Som i sentim»**.

Atenem en primer lloc les necessitats més bàsiques d'identificació d'emocions,

d'autoconeixement d'estats d'ànim i d'expressió del que sentim amb tot l'alumnat i, especialment, amb els nois o alumnes que més els costi la introspecció en aquell nivell.

Programem activitats que generin l'experimentació d'emocions positives com la representació de contes, jocs de rol... amb l'objecte de potenciar la seva aparició en contextos reals. Fomentem també el sentit de l'humor, perquè el considerem un bon recurs per afrontar les adversitats.

Qüestionem els rols de gènere –tasques domèstiques, afeccions, professions– amb materials audiovisuals i contes.

Crèdit de teatre: «Una boda gitana»

Enguany hem treballat l'adaptació d'un conte que posa en discussió les relacions de parella no basades en la submissió de les dones i les diferències en funció del sexe en l'orientació laboral.

Hem aprofitat aquest espai per treballar la relaxació i el contacte personal.

Habilitats socials a 2n d'ESO

En aquest nivell treballem el diferents tipus de pensament, i a través de la discussió de dilemes morals l'alumnat analitza les dinàmiques i les variables que intervenen en els conflictes i aprèn a prendre posició, cosa que fa augmentar el seu grau d'empatia.

S'aprofundeix en la tècnica de relaxació, s'adquireixen recursos per canalitzar la ira i expressar els sentiments de manera assertiva.

La gestió de conflictes a 3r d'ESO

Partim del supòsit que els conflictes són inherents en les relacions humanes i que aquests es poden aprendre a gestionar a través del diàleg.

Hem inclòs en el tractament de conflictes la visió de gènere en el sentit que –a banda de presentar casos en què en gestionar-los s'hagi de fer una anàlisi de les situació social d'homes i dones– els nois, especialment, interioritzin la idea de la necessitat de dialogar i d'entendre l'altre posant-se en la seva pell, i les noies s'acostumin a defensar els seus desigs i interessos oblidant-se del «tant és, és així», de manera que desaparegui el sentiment d'indefensió adquirit. Val a dir que la diferenciació de les necessitats amb visió coeducativa ens ajuda a no oblidar la tendència de comportament del grup, però que en la nostra tasca docent no menys-tenim les casuístiques individuals.

Crèdit d'Orientació personal a 4t d'ESO

L'objectiu final del crèdit és que les noies i els nois elaborin el seu Pla de Vida, és a dir un projecte vital en el qual entrin tots els factors que poden ser decisius en el seu desenvolupament com a persones i condicionar el seu futur professional i laboral.

Han d'establir objectius a curt i a llarg termini que conciliïn les seves expectatives tant afectives com laborals, les necessitats d'oci i les de treball, les pròpies amb les familiars...

Els materials audiovisuals de *Chavorrillos*, on es presenten les experiències de nois i noies gitanes que s'han incorporat al mercat laboral, ens van ser molt útils per fomentar l'interès per la formació acadèmica, professional i la posterior inserció laboral del nostre alumnat, especialment les noies. Fou seguint amb la mateixa intenció que vam cercar el contacte amb altres dones d'ètnia gitana de fora del barri.

Visita de dues mediadores gitanes de la Fundació Pere Closa

Al final del primer trimestre –gràcies a la intervenció del promotor escolar del barri– van venir al Trueta dues mediadores gitanes de la Fundació Pere Closa. Elles són models positius per a les nostres alumnes, que vivencien que hi ha una altra manera de viure com a dona gitana sense deixar de ser-ho, gitana. Els van explicar les seves vides, què havien estudiat, amb quines resistències familiars havien lluitat i com s'ho feien ara per fer compatible la seva feina amb «la casa».

Amb els valors compartits i el mateix llenguatge: «¿Qué quieres *achicharrarte (quedarte)* en casa?», es van interessar per les inquietuds de les noies, per llurs expectatives laborals, i les van encoratjar a forjar-se un futur professional i laboral.

Algunes alumnes de seguida els van fer confiança i van explicar les seves esperances, les seves pors i entrebancs familiars per sortir a treballar o continuar estudiant.

La dinàmica que es va establir amb les noies de 3r i 4t ens ha permès aprofundir en aquest sentit i mobilitzar les actituds d'algunes noies que fins al moment no s'havien interessat per res més que no fos l'adquisició dels rols familiars

Actualment, la majoria de les noies de 4t estan elaborant els seus projectes de vida relacionats amb el món laboral, la qual cosa ens permet pensar que hem trobat el fil, que anem per bon camí...

contra la violència de gènere i programant actuacions que fomentin el canvi de rols estereotipats d'homes i dones. Com a innovació, el proper curs es farà amb l'alumnat de 4t el taller «Tractament de les dones en els mitjans de comunicació».

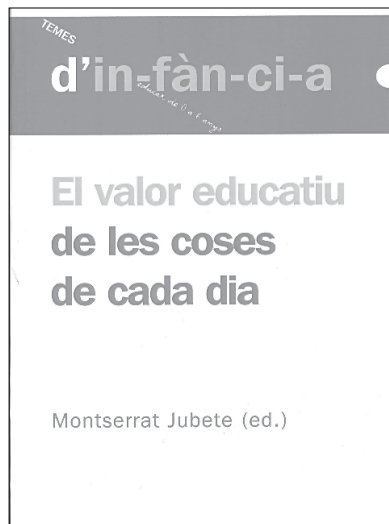
És precisament el vessant de la prevenció el que requereix més perseverança i dedicació, a més de comportar la implicació personal del professorat i la convivència compartida que educar és coeducar. Aquest és el repte i ho fem perquè creiem «que paga la pena».

...i continuarem l'experiència

El curs 2007-08 serà el tercer any d'implementació del projecte *No me cubras de lunares*, durant el qual seguirem amb la nostra estratègia d'intervenció puntual quan detectem maltractaments de gènere i d'abordatge des de l'àmbit de la prevenció.

En aquest sentit, tenint en compte la valoració positiva de la compleció dels objectius proposats en els crèdits programats, tenim previst ampliar i aprofundir tot allò relacionat amb l'educació de les emocions –aspecte bàsic en la formació d'identitats de gènere– i continuar oferint aquells crèdits d'enriquiment personal on es fomenten les actituds de diàleg i la gestió de conflictes de manera no violenta. Continuarem també fent tallers específics

n o v e t a t



El valor educatiu de les coses de cada dia

Montserrat Jubete (ed.)

Col·lecció Temes d'Infància, 56

196 pàg. PVP: 12 euros

En aquest volum de Temes d'Infància es recullen un seguit d'articles publicats en diversos números a la revista Infància, articles triats amb cura per donar coherència al llibre que ara teniu a les mans, on es parla de la vida quotidiana, una temàtica força coneguda per moltes escoles bressol i parvularis del nostre país i també per la nostra revista.

Però, si des de l'inici del treball de la revista Infància com a cronista de la realitat educativa propera, o llunyana, les coses de cada dia han estat recollides com a fonamentals o bàsiques per descriure el que és important per a l'educació dels infants de 0 a 6 anys, ara s'ha considerat urgent i necessari recopilar-ho en aquest llibre per dues raons: una, la confusió sobre el tema dels aprenentatges bàsics, i l'altra, la necessitat de conèixer el que és important per als infants.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel.: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

Elogi de Cormac McCarthy

Jaume Cela

Els meus tres companys de seient al tren —una senyora de mitjana edat, un noi amb carpeta d'estudiant de la UAB i un altre xicot que deu ser d'algun país del nord d'Àfrica—, estan llegint. Quina tranquil·litat no haver de passar el viatge escoltant les converses dels mòbils o el xim-xim-pum que t'arriba de persones que aprofiten el trajecte per escoltar música tan forta que ben segur seran candidats a visitar un otorrino.

Trec el llibre que estic llegint. El deixo durant un parell de minuts damunt la meua falda. Aquest gest té una intenció: que els meus acompanyants lectors puguin tafanejar el títol amb tranquil·litat. Els lectors apassionats acostumem a tafanejar les lectures dels altres i a deixar tafanejar les pròpies.

El meu llibre és *Meridiano de sangre*, de Cormac McCarthy. Si fem cas al crític Bloom, aquest és un autor que mereix ser llegit. És un dels quatre grans escriptors nord-americans. Jo no arribo a saber-ne tant, però sí que puc afirmar que les seves obres són impressionants. Descobrir el seu primer llibre em va deixar tan assedegat de lectura com quan vaig llegir *Desgràcia* del gran Coetzee.

Vaig començar amb *La carretera*, un impressionant viatge d'un pare i un fill en un món apocalíptic. Vaig continuar amb *No es país para viejos*, molt coneguda ara gràcies a la magnífica pel·lícula dels germans Coen que ha recollit diversos òscars, entre ells al del millor secundari per a Javier Bardem. Ara estic començant el meu tercer llibre, aquest *Meridiano de sangre*. Una prosa que fereix, de frases curtes, contundents, descriu un món violent, amb personatges aturats davant de l'abisme, amb una ètica per a supervivents.

Aquest autor, gens apte per a estòmacs sensibles, ens ve a dir que l'ésser humà és capaç de tot, que no hi ha gent Jekyll i gent Hyde, sinó que tots som Jekyll i Hyde i que el repte és saber qui controla a qui.

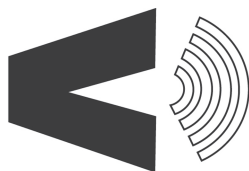
Fixeu-vos en l'afirmació que fa el narrador: «*Los hombres nacen para jugar. Para nada más. Cualquier niño sabe que el juego es más noble que el trabajo. Y sabe que el incentivo de un juego no es intrínseco al juego en sí sino que radica en el valor del envite. Los juegos de azar carecen de significado si no media una apuesta. Los deportes ponen en juego la destreza y la fortaleza de los adversarios y la humillación de la de-*

rrota y el orgullo de la victoria son en sí mismos apuesta suficiente porque son inherentes al mérito de los protagonistas y los determinan. Pero ya sea de azar o de excelencia, todo juego aspira a la categoría de guerra, pues en esta el envite lo devora todo, juego y jugadores...».

Més endavant assegura que: «*La ley moral es un invento del género humano*

para privar de sus derechos al poderoso en favor del débil...».

Sentències molt dures, prosa dura, descripció dura d'un món dur, sense pietat, sense compassió, narració dura feta per personatges de pedra, de granit, sense tendresa. Un autor que cal conèixer perquè el que descriu també és humà. Massa humana, desgraciadament.



VOLUNTARIAT PER LA LLENGUA

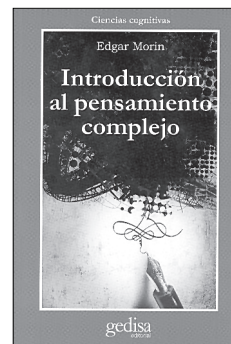
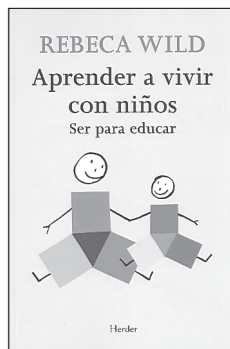
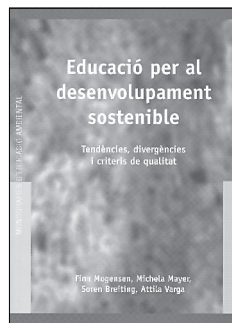
L'Associació de Mestres Rosa Sensat forma part del programa Voluntariat per la Llengua, impulsat per la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

Després d'un temps d'experiència us tornem a demanar si voleu fer de voluntaris i voluntàries per formar parelles lingüístiques amb aprenents que vindran d'altres entitats del Raval.

El programa proposa 10 hores de conversa repartides en 1 hora setmanal. Es tracta de mantenir una conversa distesa on els que hi participen se sentin còmodes; no es tracta de fer una classe.

Si vols formar part del Voluntariat envia un correu a: activitats@rosasensat.org o pots entrar a: www.rosasensat.org

Per a qualsevol dubte pots trucar els matins al **93 481 73 73**.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BAUMAN, Zygmunt. *Libertad*. Buenos Aires: Losada, 2007 (Ensayo)

Extracte de l'índex:

El panóptico, o la libertad como relación social; Sobre la sociogénesis de la libertad; Beneficios y costes de la libertad; La libertad, la sociedad y el sistema social; El futuro de la libertad

DECROLY, Ovide. *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 (Memoria y crítica de la educación; 13)

Extracte de l'índex:

Decroly, un icono de la escuela nueva; Sobre la recepción de Decroly en España; La función de la globalización y la enseñanza; El principio de la globalización aplicado a la educación del lenguaje hablado y escrito; La evolución afectiva en el niño; Artículos de Decroly publicados en la *Revista de Pedagogía*

Educació per al desenvolupament sostenible: tendències, divergències i criteris de qualitat. Barcelona: Graó: Societat Catalana d'Educació Ambiental, 2007 (Monografies d'educació ambiental; 12)

Extracte de l'índex:

Ecoescoles: tendències i divergències. Estudi comparatiu de processos de desenvolupament de les ecoescoles en tretze països; Perspectives en l'educació ambiental. Un marc de treball crític; L'avaluació en l'educació ambiental i l'ús de criteris de qualitat; L'estat actual de l'educació ambiental; Criteris de qualitat per a les escoles sostenibles

Ens entenem! Sis obres de teatre de petit format. Vic: Eumo, 2008 (Didàctiques i complements; 31)

Extracte de l'índex:

«Gustos nous» de Mercè Maure; «El Rei-Sol i l'eclipsi» de Quim Canals; «Quan el sol es pon» de Dolors Collell; «Mag-nific» de

Xavier Vernetta; «Sandra Miller» d'Anna Rodríguez Costa; «Hem inventat el motor d'aigua!» de Ricard Bonmartí

GIMENO I FAJARDO, Toni. *Cançó, música i pedagogia: la cançó com a recurs didàctic d'intervenció educativa* [Tesi doctoral]. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 200?. Exemplar cedit per l'autor a la Biblioteca.

El laboratorio de España: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Ministerio de Cultura, 2007

La mala educación [Pel·lícula cinematogràfica]. Guió i direcció Pedro Almodóvar. Barcelona: Cameo Media, 2007. 2 DVD + 1 llibret

Conté:

Disc 1: La pel·lícula (castellà i audiocomentari de Pedro Almodóvar; Tràiler, fitxa artística i fitxa tècnica)

Disc 2: Extres: Teaser, Cortinillas TVE, «La mala educación» en Informe Semanal; Escenas inéditas; Piezas making of; «La Mala educación» en Versión Española; Carteles

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2007 (Psicología / Ciencias cognitivas; serie Cladema)

Extracte de l'índex:

La inteligencia ciega; El diseño y el diseño complejos; El paradigma de la complejidad; La complejidad y la acción; La complejidad y la empresa; Epistemología de la complejidad

PLATERO MÉNDEZ, Raquel; GÓMEZ CETO, Emilio. *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa, 2007 (Ágora; 24)

Extracte de l'índex:

Apuntes sobre la sexualidad; La construcción social de la sexualidad; Las homosexualidades y las heterosexualidades; Mi escuela y mi entorno; Empatía, diversidad y derecho a la diferencia; La historia y la evo-

lución de los derechos de las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales

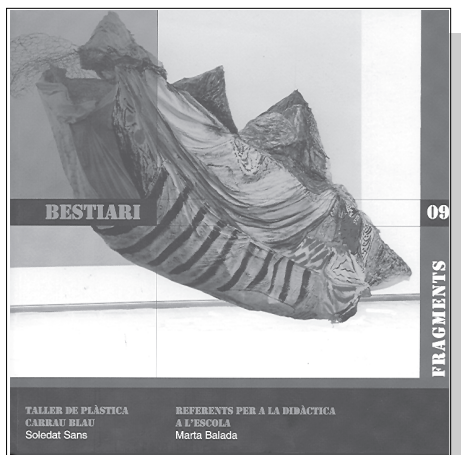
Relatos de escuela: una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Pablo Pineau (comp.). Buenos Aires: Paidós, 2005 (Cuestiones de educación; 47)

WILD, Rebeca. *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Barcelona: Herder, 2007

Extracte de l'índex:

Necesidades de desarrollo; Dependencia y autonomía; Problemas en el hogar y en la escuela: ser para educar, Los niños son diferentes, Situaciones de estrés, Problemas a la hora de comer, Peleas y celos; Vencer el egocentrismo; estructuras internas; Valores, terapia y desarrollo

n o v e t a t s



Bestiari

Soledat Sans, Marta Balada

Col·lecció Fragments, 9

48 pàg. PVP: 13 euros

Presentat pel Dr. Jordi Sabater Pi, que ens ha permès reproduir alguns dels seus dibuixos d'animals, aquest monogràfic recull activitats de taller relacionades amb l'observació directa i indirecta d'animals reals, a més d'altres per potenciar la invenció i crear animals fantàstics, presentades en dibuixos, pintures i volums a petita i gran escala.

Quant a la part didàctica, s'hi mostren: tres exemples d'experiències relacionades amb el currículum; un procés creatiu i la metodologia de treball sobre coneixements i representacions dels ocells, elaborat per una estudiant de magisteri; imatges que il·lustren algunes variables d'estil en la iconografia del bestiari, i s'hi esmenten exemples de simbologia d'animals de la Terra, l'aire, aquàtics i criatures fantàstiques.

La bibliografia ressenya els llibres consultats, i orienta sobre altres publicacions sobre el tema, així com obres musicals i adreces d'Internet, com a recursos per als ensenyants.

R 
S **E** **N**
S **A** **T**

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

Converses entorn d'una tassa de cafè
Dimarts, 20 de maig, de 18 a 20 h

Conversa amb **Xavier Fusté Miquela**, tècnic de l'Agència Catalana de l'Aigua, sobre *la nova cultura de l'aigua*.

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Acte obert a tothom!



CONVERSA AL VOLTANT D'UNA PEL·LÍCULA

L'has vista, aquesta?
Dijous, 29 de maig de 2008, a les 18 h

Projecció d'una pel·lícula i comentaris,
amb **Jaume Cela**.

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Acte obert a tothom!



SEMINARI

Seminari Comprendre les desigualtats socials
Dies 25 d'abril a 27 de juny de 2008 (divendres alterns)

L'objectiu és oferir als professionals del tercer sector de l'àmbit social un espai de treball i reflexió per aprofundir en el coneixement de les desigualtats socials a través de les aportacions que puguin fer els experts, l'intercanvi i el debat.

Organitza: Fundació Jaume Bofill

Lloc: La Torre de Can Bordoï de Llinars del Vallès

Data límit d'inscripció: 18 d'abril

Informació: Fundació Jaume Bofill, tel. 93 458 87 00

A/e: fbofill@fbofill.cat • <http://www.fbofill.cat>

TROBADA**XXII Encuentro gallego-portugués de educadoras y educadores por la Paz Vigo, 18, 19 i 20 d'abril de 2008**

Organitza: Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de A Coruña y Movimiento dos Educadores pela Paz de Portugal (MEP)

Lloc: Teatro y Auditorio de Caixanova

Inscripcios i informació:
organizacion@educadorespolapaz.org

CONGRÉS**1r Congrés Família i Valors. Educant ciutadania Barcelona, 27, 28 i 29 de maig de 2008**

Organitza: Fundació Claret-Fundació Viure i Conviure de Caixa Catalunya-ICE-UB-GREM Universitat de Barcelona

Lloc: Universitat de Barcelona.
Aula Magna. Edifici Històric
Gran Via de les Corts Catalanes 585
Barcelona

Informació: www.familiavalors.org

V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI) Lleida, 2, 3 i 4 de juliol de 2008

Per cinquena vegada es convoca el Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), animats per la creixent participació i la bona acollida de les edicions anteriors i per la riquesa dels intercanvis d'experiències d'innovació en la docència universitària que vam tenir ocasió de fer durant els anys 2000, 2002, 2004 i 2006.

Lloc: Universitat de Lleida. Campus de Ponent
C/ Jaume II • 75001 Lleida

Informació: <http://cidui.upc.edu>

CONGRÉS**PREMIS****21è Premi Dr. Rogeli Duocastella d'investigació en el camp de les ciències socials Convocatòria 2008**

Convoca: Obra Social de la Caixa

Termini de presentació dels treballs: s'hauran de presentar **abans del dia 10 d'octubre de 2008**

Servei d'informació: tel. 902 22 30 40
<http://www.laCaixa.es/ObraSocial>

n o v e t a t s



Mira i dibuixa

Soledat Sans, Marta Balada

Col·lecció Fragments, 9

48 pàg. PVP: 13 euros

Representació i expressió porten els alumnes a conquerir una forma pròpia de llenguatge plàstic, tot experimentant a partir d'un estímul visual que dóna llibertat a cadascú per aconseguir la descripció gràfica, mitjançant el dibuix, d'una posició decidida per l'infant i registrada a priori amb la càmera fotogràfica.

En la tercera part del llibre, els capítols tracten de què entenem per dibuix; de la diferència entre dibuix descriptiu i dibuix estructural; d'itineraris visuals propis de la descripció gràfica, del dibuix entès com a problema gràfic. A més, s'hi inclou un glossari específic d'accions relacionades amb els procediments tècnics; alguns exemples de tècniques gràfiques i, en darrer lloc, una pluja d'imatges que orienten l'educador sobre el dibuix en el currículum.

Algunes citacions i paraules clau refermen el nostre plantejament pedagògic. La bibliografia és representativa de materials de consulta sobre artistes i tècniques.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es