

TESI DOCTORAL

**MOTIVACIÓ, EXPECTATIVES I APRENTATGE
COOPERATIU EN UNA ESCOLA INCLUSIVA**

Carles Rodrigo i Gabernet

Director: Dr. Pere Pujolàs i Maset

Codirector: Dr. José Ramón Lago

**Universitat de Vic
Facultat d'Educació
Programa de Doctorat
Comprensivitat i Educació
Juliol de 2012**

INDEX

INTRODUCCIÓ.....	3
1. INICI.....	3
2. MARC GENERAL.....	7
3. FINALITAT I OBJECTE D'ESTUDI	10
3.1. L'èxit escolar i l'estructura d'aprenentatge	10
3.2. Objecte d'estudi.....	13
4. JUSTIFICACIÓ.....	14
5. PERSPECTIVA METODOLÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ.....	16
6. ESTRUCTURA GENERAL DE LA TESI DOCTORAL	20
CAPÍTOL I: MOTIVACIÓ	23
I.1.- QUÈ ÉS LA MOTIVACIÓ?.....	24
I.1.1.- Quatre teories generals de la motivació	25
I.1.2.- Motivació intrínseca i motivació extrínseca	27
I.1.3.- Motivació d'assoliment.....	29
I.1.4.- Metes que condicionen la motivació	30
I.2.- ATRIBUCIONS CAUSALS I MOTIVACIÓ	33
I.3.- SISTEMES MOTIVACIONALS	38
I.4.- MOTIVACIÓ, AUTOCONCEPTE, AUTOESTIMA I REPRESENTACIONS MÚTUES.....	42
I.4.1.- L'autoconcepte i l'autoestima.....	44
I.4.2.- Autoconcepte i rendiment escolar.....	46
I.4.3.- Representacions mútues.....	50
I.5.- RECAPITULANT... ..	57
CAPÍTOL II: EL PROCÉS DE L'EXPECTATIVA: L'EFECTE PIGMALIÓ I L'AUTOCOMPLIMENT DE LA PROFECIA.....	61
II.1.- L'EXPERIMENT D'OAK SCHOOL	62
II.1.1.- Critiques a l'experiment d'Oak School	65
II.2.- L'EXPECTATIVA EN ACCIÓ: “UNA CLASSE DIVIDIDA”	68
II.3.- EL PROCÉS DE L'EXPECTATIVA.....	72
II.3.1.- La cadena de l'efecte d'expectativa.....	73
II.3.2.- La comunicació de les expectatives.....	78
II.4.- RECAPITULANT... ..	81

CAPITOL III: L'EDUCACIÓ INCLUSIVA O UNA ESCOLA PER A TOTS I	
L'APRENTATGE COOPERATIU	85
III.1. - SIGNIFICAT DE LA INCLUSIÓ	87
III.2.- ESCOLES INCLUSIVES, AULES INCLUSIVES	94
III.3.- CARACTERÍSTIQUES DE LES AULES INCLUSIVES	98
III.4.- L'ESTRUCTURA COOPERATIVA DE L'APRENTATGE	101
III.4.1. Estructura de l'activitat.....	105
III.4.2 Estructura de finalitats	106
III.4.3 Estructura de l'autoritat.	107
III.4.4 L'estructura de l'activitat i l'atenció a la diversitat.	108
III.5.- APRENTATGE COOPERATIU	110
III.5.1 Característiques dels grups cooperatius.....	111
III.5.2 L'aprenentatge cooperatiu com a instrument escolar eficaç	113
III.5.3 Mites sobre l'aprenentatge cooperatiu.....	116
III.6.- RECAPITULANT.....	118
2a. PART	123
INVESTIGACIÓ	123
CAPÍTOL IV	125
IV.1. FINALITAT DE LA RECERCA	125
IV.1.1 Objectiu general	126
IV.1.2 Objectius específics.....	126
IV.2. HIPÒTESI DE TREBALL.....	127
Hipòtesi 1:	127
Subhipòtesi 1.1:	127
Subhipòtesi 1.2:	127
Subhipòtesi 1.3:	128
Subhipòtesi 1.4:	128
Subhipòtesi 1.5:	128
Hipòtesi 2:	128
Subhipòtesi 2.1:	128
Subhipòtesi 2.2:	129
Subhipòtesi 2.3:	129
Subhipòtesi 2.4:	129
Subhipòtesi 2.5:	129

CAPÍTOL V	131
V.1. PERSPECTIVA METODOLÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ.....	131
V.1.1. PARADIGMES EN LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA.....	132
V.1.2. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA.....	137
V.2. OPCIO METODOLÒGICA	145
V.2.1 La investigació-acció.....	145
V.2.2 L'estudi de casos.	147
V.2.3 Recollida de dades	149
V.2.4. Validació (cientificitat).....	154
V.2.5. Fases de la investigació	155
CAPÍTOL VI.....	159
VI.1. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ.....	159
VI.2. SITUACIÓ INICIAL: descripció dels subjectes i de l'entorn	160
VI.2.1 Descripció del centre	160
VI.2.2. Descripció del grup classe.....	161
VI.3. MESURES INICIALS	164
VI.3.1. Sociograma d'afectivitat	164
VI.3.2. Sociograma de productivitat.....	166
VI.3.3. Qüestionari d'expectatives de cada estudiant.....	169
VI.3.4. Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys.....	170
VI.3.5. Enquesta de satisfacció de pertànyer al grup de treball.....	174
VI.4. INTERVENCIÓ	179
VI.4.1. Activitats d'ensenyament aprenentatge cooperatives.....	179
VI.5. MESURES FINALS	203
VI.5.1. Sociograma d'afectivitat	203
VI.5.2. Sociograma de productivitat.....	205
VI.5.3. Qüestionari d'expectatives de cada estudiant.....	207
VI.5.4. Qüestionari d'expectatives finals d'aprenentatge dels companys.....	209
VI.5.5. Enquesta de satisfacció d'haver pertangut a l'equip de base	211
CAPÍTOL VII.....	217
VII.1. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES	217
VIII.1.1 Anàlisi del sociograma d'afinitat.....	217
VII.1.2 Anàlisi del sociograma de productivitat.....	219
VII.1.3 Anàlisi del qüestionari d'expectatives de cada estudiant.....	222

VII.1.4 Anàlisi del qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys....	225
VII.1.5 Anàlisi de l'enquesta de satisfacció de pertànyer a l'equip de base.	231
VII.2. DISCUSSIÓ	237
VII.2.1. Contrast de la hipòtesi 1	237
VII.2.2 Discussió de la hipòtesi 1	244
VII.2.3 Contrast de la hipòtesi 2.....	245
VII.2.4 Discussió de la hipòtesi 2.....	251
CAPÍTOL VIII	255
VIII.1. CONCLUSIONS	255
VIII.2. CONSIDERACIONS FINALS I PERSPECTIVES DE RECERCA	265
VIII.3. EL FINAL DEL VIATGE: PUNT DE PARTENÇA.....	267
IX.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	269
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA, NO REFERENCIADA.....	276
X.ANNEXOS	278
PROGRAMACIÓ SESSIONS	279

AGRAÏMENTS

Vull mostrar la meva gratitud més sincera a les persones que han estat al meu costat, orientant-me i animant-me en tot moment, i que han fet possible la realització d'aquesta tesi doctoral.

En primer lloc agrair al Dr. Pere Pujolàs per introduir-me en el món de la recerca i la investigació, per l'excel·lent orientació al llarg de la mateixa i per haver-me convidat a formar part del grup de treball en educació inclusiva del grup de recerca sobre atenció a la diversitat de la Universitat de Vic. Les seves ajudes, m'han servit sempre per millorar tant la meva pràctica professional com la mateixa investigació.

Vull agrair també la incorporació del Dr. José Ramón Lago com a codirector de la Tesi. La seva experiència en l'aprenentatge cooperatiu i la seva capacitat de discussió ha enriquit aquesta Tesi.

També vull agrair la paciència i interès que ha mostrat la meva família: en primer lloc a la Sílvia, la Laura i en Sergi, per les hores robades; gràcies a la seva comprensió i estimació que he pogut dedicar-me a aquesta investigació; als meus pares, per ser-hi sempre; als pares de la Sílvia, per la logística facilitada; i a la resta de família i amics, pel recolzament i els ànims rebuts.

No puc oblidar-me dels meus companys del claustre i en especial als companys del cicle mitjà, que han hagut de conviure amb les meves explicacions i preocupacions. Gràcies, també, a la direcció de l'escola per facilitar-me poder dur a terme la meva investigació. Agrair especialment a la Mercè, per l'excel·lent correcció lingüística i ortogràfica.

I finalment, però no menys important, agrair sincerament la participació dels meus alumnes, principals actors d'aquesta tesi. Gràcies a totes i tots els alumnes que he tingut al llarg dels meus anys d'experiència professional: tots ells m'han transmès les ganes de descobrir i d'aprendre.

INTRODUCCIÓ

1. INICI

Amb el títol “**Motivació, expectatives i aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva**” presento aquesta tesi doctoral que forma part del Programa de Doctorat “Comprensivitat i Educació” Bienni 2003/2005 de la Universitat de Vic.

Voldria començar la meva exposició dels motius que em van portar a cursar el Programa de Doctorat i, de fet, m’han conduït al present treball d’investigació, amb una idea extreta de l’Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI (Delors, J., 1996)

“L’educació és un dret fonamental de la persona i un valor humà universal: l’aprenentatge i l’educació són finalitats en si mateixes; són objectius que l’individu i la societat han de perseguir; s’han de desenvolupar i han d’estar disponibles al llarg de la vida de la persona.

L’educació permanent ha de posar a l’abast de tothom les possibilitats educatives, amb finalitats múltiples, des d’oferir una segona o tercera oportunitat, satisfer el desig de coneixement, de bellesa o de superació de si mateix, fins a perfeccionar i ampliar les formacions estrictament vinculades a les exigències de la vida professional...”

Aquest principi fonamental de l’educació juntament amb la variació de la manera de viure, d’entendre la vida, d’entendre la cultura, de viure l’aprenentatge, em va portar, ja fa uns quants anys, a utilitzar les Tecnologies de la Informació i la Comunicació com a una eina més dels meus hàbits comunicatius, i al descobriment d’Internet, que em va permetre “navegar” buscant llocs web talment un pirata busca els seus tresors. D’entre aquests tresors, vaig descobrir la Universitat Oberta de Catalunya, que em permetia fer allò que feia temps que anhelava i que sempre m’impedia la constant temps: poder ampliar la meva formació de mestre amb uns estudis superiors i poder cursar els estudis de segon cicle de Psicopedagogia sense que els factors espai/temps fossin una barrera,

ans al contrari. Així, vaig iniciar els estudis de Psicopedagogia finalitzats exitosament l'any 2002.

Les meves ganes d'ampliar la formació inicial, la necessitat de satisfer el desig de coneixement, de bellesa i de superació de mi mateix, i les ganes de perfeccionar i ampliar les formacions estrictament vinculades a les exigències de la vida professional em van portar a tornar a buscar un nous horitzons, nous tresors. I va ser altra vegada la xarxa que em va apropar a la Universitat de Vic, aquesta Universitat, situada en una ciutat on també hi ha boira (com a Oxford), que em permet completar la meua formació personal vinculada amb l'exigència professional, amb el Programa semipresencial de Doctorat Comprensivitat i Educació.

Aquesta formació personal i exigència professional, però, ve marcada per l'experiència de més de vint anys en l'educació primària. Experiència professional durant un període de temps suficientment llarg per veure com un nombre significatiu d'alumnes, dels quals he estat mestre d'alguna o de moltes àrees d'aprenentatge, quan arriben al final de l'escolarització obligatòria han fracassat. Un fracàs moltes vegades anunciat (quants cops hem sentit de mestres i professors¹ la sentència de: "ja ho vaig dir, jo!") i confirmat per un baix rendiment acadèmic al llarg de l'educació de l'alumne.

I és aquest baix rendiment acadèmic amb el consegüent fracàs escolar, el detonant de la inquietud per a la cerca de la millora professional en forma de pregunta: per què aquest determinat alumne té un baix rendiment acadèmic? I per què aquest mateix alumne, en el "millor" dels casos, acaba repetint curs (o cursos) i es treu, justet justet, el graduat en educació secundària obligatòria, o en els "pitjors" dels casos, abandona (quan pot, o sia, al complir setze anys) l'escolarització, o s'abandona i no es treu el graduat en l'ESO? I quines són les causes que fan que el rendiment acadèmic sigui baix?

La resposta sempre ha estat complexa. Els factors que hi influeixen són molt diversos i interrelacionats. La resposta a la pregunta en relació a un alumne concret, amb nom i cognoms, podria seguir la següent seqüència: a casa seva no hi ha un ambient favorable per l'aprenentatge, per tant, l'alumne no està motivat per aprendre; la manca de

¹ Per tal de facilitar la lectura de la present tesi, al llarg de la mateixa emprarem generalment els termes masculins de mestre, professor, alumne, per referir-nos indistintament a la mestra i al mestre, a la professora i al professor, a l'alumna i a l'alumne.

motivació fa que tingui una menor atenció dins la classe; la manca d'atenció fa que no desenvolupi unes estratègies d'aprenentatge adequades; la manca d'estratègies adequades fa que pugui actuar de forma irreflexiva, i que redueixi la probabilitat de completar la tasca amb èxit; no completar la tasca amb èxit generarà determinades expectatives tant per part del docent com per part dels mateixos companys del grup classe; si els reforçaments per completar la tasca no són satisfactoris i les expectatives que l'alumne percep no són positives, la seva motivació es ressent. I la manca de motivació...

Aquesta seqüència de fets es podria allargar, o començar-la des de qualsevol fet o, fins i tot, llegir-la a l'inrevés. A més a més, l'alumne concret pot tenir uns condicionants biològics que influeixen en la seva capacitat atencional, per exemple.

D'aquesta manera, com que els factors que influeixen en el baix rendiment són diversos, complexos i estan interrelacionats, la intervenció educativa per millorar el rendiment resulta difícil. Massa sovint s'intervé en un factor (per exemple, administrant solucions farmacològiques per millorar l'atenció) que sense una intervenció en els altres factors, no produirà els efectes esperats (els medicaments per ells mateixos no ensenyen res; si l'alumne no desenvolupa unes estratègies d'aprenentatge adequades, no millorarà necessàriament el rendiment).

És en aquest punt on sorgeix la reflexió al voltant de la necessitat d'intervenir en tot el procés d'ensenyament aprenentatge enlloc d'intervenir en els factors concrets. Per exemple, en lloc d'intervenir (medicant) en l'atenció per millorar el procés d'ensenyament aprenentatge, caldria intervenir en el procés d'ensenyament aprenentatge per millorar l'atenció. Aquesta subtil però important diferència porta inexcusablement a qüestionar-nos, com a docents, quina és la manera com ensenyem, quina és l'estructura d'ensenyament aprenentatge present al nostre centre, a la nostra aula, i si una estructura d'ensenyament aprenentatge diferent és possible i possiblement més eficaç que la que utilitzem.

És per aquest motiu, que en la present recerca emmarcada en la meua futura investigació, en centraré en dos d'aquests factors (motivació i expectatives), en les característiques d'una estructura cooperativa de l'ensenyament aprenentatge, i l'aprenentatge cooperatiu, i com la utilització de l'aprenentatge cooperatiu en el marc

d'una escola inclusiva per a tots condiciona les expectatives docents i les expectatives grupals i condiciona la motivació dels alumnes per assolir l'èxit.

Diversos autors (Ainscow, 2001, Echeita, 2006) presenten la metàfora de l'educació escolar com un viatge, una llarga travessia, plena d'aventures, plena de coneixences, que necessita d'una meta, una itaca, la qual no és tant valuosa per ella mateixa com per tot el que haurem guanyat fent el camí.

Tan de bo tots els infants puguin fer aquest viatge, ja que l'educació és un factor indispensable per tal que la humanitat pugui aconseguir els ideals de pau, llibertat i justícia social.

2. MARC GENERAL

En la pel·lícula *My fair lady*, de George Cukor (EE.UU. (1964)), en una tarda plujosa de 1912, davant del Covent Garden londinenc, la malvestida florista Elisa Doolittle coneix a l'expert lingüista Henry Higgins, el qual assegura al seu acompanyant, el Coronel Pickering, que en sis mesos, pot transformar Elisa en tota una dama, tan sols ensenyant-li a parlar correctament l'anglès:

- (H.H.) ¿Ve esta criatura con su lenguaje barriobajero que la mantendrá en el arroyo hasta el fin de sus días? Pues yo, señor, en seis meses la podría hacer pasar por duquesa en un baile de embajada, y hasta colocarla de doncella de una dama o de dependienta que usan un inglés más refinado.
- (Elisa) Oiga, ¿ca dicho usted?
- (H.H.) Sí, a tí podría hacerla pasar por la reina de Saba.
- (Elisa) Ahhhh, ¿usted no se tragará esa bola?
- (Coronel Piquering) Todo es posible, yo mismo a mis años soy estudiante de dialectos indios.
- (Elisa) yo quiero ser una señora en una tienda de flores....

Al dia següent, Elisa es presenta, amb les mans i la cara ben netes, a casa del Professor Higgins i li ofereix pagar-li perquè li ensenyi a portar-se com una senyora. El Professor Higgins transforma la seva missió en una juguesca amb el Coronel Pickering:

- (C.P.) ¿Mantiene la apuesta de hacerla pasar por una duquesa en el baile de una embajada? Si lo consigue diré que es el mejor profesor que existe. Le apuesto a usted todos los gastos del experimento a que no tendrá éxito. E incluso pagaré las lecciones.
- (H.H.) Es una tentación casi irresistible. Es tan deliciosamente vulgar, tan horriblemente sucia...
- (Elisa) No estoy sucia, que me he “lavao” la cara y las manos antes de venir.
- (H.H) Acepto. ¡Haré una duquesa de este miserable desecho del arroyo!
- ...
- Elisa, te quedarás aquí durante seis meses, aprendiendo a hablar correctamente como chica de tienda de flores. (...) Al cabo de seis meses, se te conducirá al palacio de Buckingham, en un carruaje, espléndidamente vestida. Si el rey consigue descubrir que realmente no eres una dama, la policía te conducirá a la torre de Londres donde te cortarán la cabeza como escarmiento a otras chicas floristas. Pero si no descubre quien eres, se te hará un regalo de siete chelines y medio para empezar tu vida en una tienda. Si rechazas este ofrecimiento serás la peor de todas las mujeres y la más ingrata. Y los ángeles derramaran muchas lágrimas por ti.
- ...
- En seis meses, en tres si tiene buen oído y lengua suelta, podré llevarla donde quiera y hacerla pasar por lo que quiera. ¡¡Haré una reina de esa mozuela semisalvaje!!

Malgrat el llenguatge hostil i contundent utilitzat pel professor Higgins, aquesta conversa conté el nucli de l'efecte de les expectatives interpersonals i de l'efecte

Pigmalió: El professor, segur de les seves pròpies capacitats com a ensenyant, i fruit d'una juguesca poc ètica, es crea unes falses expectatives positives envers la florista, i les hi transmet. El professor inicia la seva instrucció amb l'objectiu de crear una dama, i les inicialment falses expectatives es van convertint en veritats observables i demostrables per part d'una, ja no tan vulgar, joveneta amb ganes d'aprendre. Fins i tot, el llenguatge bel·ligerant del professor és rebutat més endavant per una no tan inculta dama. Dama que és vestida, pentinada i maquillada degudament per a fer-se passar per dama de l'aristocràcia sense que ningú s'adoni del seu humil origen. L'alumna, seguint les instruccions del professor, assoleix l'èxit. L'expectativa del professor respecte la conducta de la florista ha estat un determinant significatiu de la conducta de la florista.

Aquesta ficció cinematogràfica, versió moderna de l'obra Pigmalió de Bernard Shaw, posa de manifest que un dels principals factors que poden portar una persona a l'èxit o al fracàs és, precisament, l'anticipació d'aquest èxit o fracàs per part d'una persona significativa, que en l'àmbit de l'educació, és el professor.

Però l'obra de Bernard Shaw és, alhora, una versió pròpia del conte de la Ventafocs, convertida en venedora de flors que és transformada en princesa, no per la seva fada padrina, sinó per un malhumorat i descarat expert en fonètica. I ja se sap que els contes són històries més o menys boniques que ens volen donar un ensenyament: la florista, tot i viure al carrer, és feliç venent flors perquè és lliure. Quan comença la seva vida a casa del Professor Higgins, és com si algú hagués tancat l'ocellet en una gàbia amb els barrots d'or. Ho té tot menys la seva llibertat. Si no llegim l'epíleg de l'obra pot semblar que el professor hagi fet un favor a la florista ja que l'ha convertida en una dama, però si llegim l'epíleg escrit per Shaw, veiem com Elisa Doolittle és una noia infeliç que ara no pertany a cap dels dos móns, que s'ha quedat enmig dels dos.

Tant de bo que els nostres alumnes, que tots els nostres alumnes, siguin quines siguin les seves característiques, no es quedin atrapats entre el món educatiu i el món real...

* * *

I parlant del món real, la pràctica docent diària, tant meva com de molts companys i companyes, mestres i professors de primària i de secundària, ens permet observar com un nombre cada vegada més significatiu d'alumnes no superen els aprenentatges mínims o no assoleixen les competències que l'administració anomena bàsiques, observem preocupats com un nombre estadísticament assimilable d'alumnes obtenen un fracàs escolar, i com un nombre prou considerable d'alumnes necessita una ajuda

externa, i a vegades fins i tot farmacològica², per superar els aprenentatges mínims o les competències bàsiques, en definitiva, per assolir l'èxit escolar.

Molts d'aquests alumnes que "obtenen" el fracàs escolar són diferents a la majoria d'alumnes tradicionalment acceptada: un nombre petit d'alumnes presenten dificultats d'aprenentatge fruit d'una discapacitat intel·lectual o física, d'altres només són "diferents" per la seva capacitat d'atenció o per la seva incapacitat de concentració, o per la seva actitud tant a classe com davant de l'estudi, el treball. Ambdós no assolixen l'èxit escolar.

És en aquests termes de rendiment acadèmic en forma d'èxit o fracàs escolar que cal qüestionar-se pel caràcter interactiu del procés d'ensenyament i aprenentatge; cal preguntar-se quin és el paper de les expectatives interpersonals tant dels docents com les expectatives interpersonals dels propis companys, i com aquestes expectatives incideixen en la motivació de l'alumne davant el procés d'ensenyament aprenentatge, i, en definitiva, en el seu rendiment acadèmic.

L'estudi de la naturalesa de la interacció que es dugui a terme al llarg del procés d'ensenyament aprenentatge i de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants que en surti d'aquesta interacció, ens pot ajudar a comprendre amb més amplitud i profunditat, l'assoliment de l'èxit o el fracàs escolar.

² L'experiència d'ençà vint anys m'ha dut a veure com cada any hi ha un nombre significatiu d'alumnes diagnosticats amb TDAH que s'han de medicar per seguir "amb normalitat" els aprenentatges escolars. Segons la fundació Adana, fundació privada amb la finalitat de millorar la qualitat de vida de les persones amb TDAH, la prevalència del trastorn se situa entre el 3 i el 7 % en nens en edat escolar, segons el DSM-IV-TR (2000).

3. FINALITAT I OBJECTE D'ESTUDI

La finalitat de la investigació ha estat posar sobre la taula els elements que intervenen en el fet d'aprendre, tenint en compte que l'aprenentatge i el fet d'aprendre esdevé (o pot esdevenir) una forma d'assoliment de l'èxit personal i grupal.

D'entre els elements que intervenen en el fet d'aprendre, ens hem centrat en la incidència que una estructura d'aprenentatge cooperativa pot tenir en les expectatives tant docents com grupals envers la motivació dels alumnes per assolir l'èxit.

3.1. L'èxit escolar i l'estructura d'aprenentatge

I és que l'èxit pot descriure's de moltes maneres: diem que l'equip de futbol que guanya la lliga ha assolit l'èxit, però també podem dir que aquell equip que s'ha passat mitja lliga en llocs de descens i que finalment ha aconseguit mantenir la categoria, al final també ha tingut èxit.

Sentim a dir que aquell jove executiu agressiu està tenint molt d'èxit perquè ha aconseguit reduir la despesa ordinària de l'empresa fent un reajustament de personal, i ahora sentim que un altre jove compromès està tenint molt d'èxit en la política perquè lluita pels llocs de treball en perill fruit dels reajustaments de personal.

Però si parlem en termes educatius, no sempre passa el mateix: veiem que aquell alumne alt, guapo i ben vestit té èxit en els estudis (i amb les noies, i en el campionat de golf, i en el concurs internàutic, i en el festival de flauta travessera...!) perquè ho "aprova" tot amb bones notes, però ahora veiem el company no tan alt, no tan guapo, no tan ben vestit, que tot just progressa adequadament.

En educació, aprendre, tan sols el fet d'aprendre, hauria de ser un èxit, que, de fet, aprendre ja és tot un èxit!.

Ho veiem clar quan l'alumne d'educació infantil aconsegueix escriure el seu nom; no és tan clar quan, uns quants anys després, l'èxit és aprovar totes les assignatures...

Però, i què significa aprendre? Què significa el terme aprenentatge?

Klein (1994: 2) defineix l'aprenentatge com “un canvi relativament permanent de la conducta, degut a l'experiència, que no pot explicar-se per un estat transitori de l'organisme, per la maduració o per tendència de resposta innata.”

Aquesta definició d'aprenentatge conté tres components importants: en primer lloc, l'aprenentatge reflecteix un canvi en el potencial d'una conducta que no necessàriament es durà a terme; per transformar l'aprenentatge en conducta hom haurà d'estar suficientment motivat. I tot i així, també hom es podrà abstenir de realitzar una conducta determinada, encara que l'hàgim apresada i estiguem motivats per a fer-la.

En segon lloc, els canvis en el comportament produïts per l'aprenentatge no sempre són permanents; com a conseqüència d'una nova experiència, pot ser que una conducta prèviament apresada no es torni a donar.

En tercer lloc, els canvis en la conducta poden deure's a altres processos diferents de l'aprenentatge; el nostre comportament pot canviar com a resultat de la motivació més que de l'aprenentatge. D'altres canvis en el comportament són conseqüència del desenvolupament maduratiu i també es poden dur a terme per processos instintius més que per l'aprenentatge.

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Coll, C., 1997) ens mostra que l'aprenentatge escolar és el resultat d'un procés complex d'intercanvis funcionals que s'estableixen entre tres elements: l'alumne que estableix una activitat mental constructiva, el contingut que és objecte de l'aprenentatge i el professor que ajuda l'alumne a construir significats i a atribuir sentit a allò que aprèn. L'alumne només pot aprendre els continguts escolars en la mesura que desplegui una activitat mental constructiva de significats i de sentit. Aquesta construcció de coneixement a l'escola no és un procés solitari de l'alumne, sinó un procés de construcció conjunta de professors i alumnes sobre els continguts escolars.

En l'àmbit escolar d'ensenyament formal, que és on se situa aquesta recerca, aquest canvi relativament permanent de la conducta, és a dir, l'aprenentatge, es dona en un temps i un lloc determinats juntament amb uns altres significatius que també aprenen i amb els quals, vulguem o no, interactuem. Tot plegat configura el que anomenem l'estructura d'aprenentatge.

Segons Pujolàs (2003), entenem per estructura d'aprenentatge el conjunt d'elements interrelacionats que es donen en el procés d'ensenyament i aprenentatge; és a dir, les explicacions del professor, el material didàctic dels alumnes, els exercicis i les activitats que fan els alumnes, la distribució dels alumnes a l'aula, o el "clima" de l'aula.

Segons quina sigui la naturalesa de la relació que s'estableixi entre els estudiants del grup classe i segons quines siguin les finalitats que es persegueixin, podem distingir tres

estructures d'aprenentatge: una estructura d'aprenentatge individualista, una estructura d'aprenentatge competitiva i una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Si prenem com a referència la interdependència respecte a la consecució dels objectius, (Coll, C., Colomina, R., 1990), en una estructura competitiva, els objectius dels alumnes estan relacionats de manera que existeix una correlació negativa entre la seva consecució, és a dir, un alumne pot assolir la meta que s'ha proposat si, i només si, els altres alumnes no poden assolir la seva meta. Així, cada alumne persegueix resultats que li siguin beneficiosos personalment, però que siguin perjudicials per als altres alumnes, amb els quals està competint. En aquest cas es dóna el que tècnicament es denomina interdependència negativa de finalitats.

En una estructura individualista, no existeix cap relació entre la consecució dels objectius que es proposen assolir els alumnes. Que un alumne assoleixi la meta no influeix sobre el fet que els altres alumnes l'assoleixin o no, de manera que cada alumne persegueix resultats individuals essent irrellevants els resultats obtinguts pels altres membres del grup. En aquest cas no hi ha interdependència de finalitats.

En canvi, en una estructura cooperativa, els objectius que persegueixen els alumnes estan estretament vinculats entre ells, de tal manera que cada un dels alumnes només pot assolir els seus objectius si, i només si, els altres alumnes assoleixen els seus objectius. En una organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, els resultats que persegueix cada alumne són beneficiosos per als altres membres amb els que està interactuant cooperativament. En aquest cas diem que hi ha interdependència positiva de finalitats.

3.2. Objecte d'estudi

Tal com s'ha mencionat anteriorment, amb la investigació hem volgut estudiar si la incidència d'una estructura d'aprenentatge cooperativa va acompanyada d'un canvi en les expectatives mútues que els estudiants tenen dels seus companys d'equip, i si aquest canvi en les expectatives mútues incideix en la motivació dels alumnes per assolir l'èxit. I alhora, si la incidència d'una estructura cooperativa pot millorar les expectatives que el professor té dels seus estudiants, i si aquestes millors expectatives docents incideixen en la motivació dels alumnes per assolir l'èxit.

La hipòtesi de treball parteix de la creença que si les expectatives del mestre com a altre significatiu són percebudes per l'alumne, aquest pot adequar el seu comportament per tal d'ajustar-se al que s'espera d'ell, les expectatives dels seus companys, com a altres també significatius, poden condicionar la conducta de l'alumne ajustant-la al que els seus companys esperen d'ell.

I si aquesta hipòtesi és certa, aleshores l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula pot esdevenir important en la configuració de les expectatives, ja que les relacions que s'estableixen entre els alumnes en una estructura d'aprenentatge competitiva, on l'èxit de l'alumne arriba quan els altres no assoleixen l'èxit, són (o poden ser) oposades a les relacions que establiran alumnes que només poden assolir l'èxit si, i només si, els seus companys també l'assoleixen, condició indispensable en una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Per tant, hem partit de la hipòtesi que en una estructura d'aprenentatge cooperativa, els alumnes configuraran expectatives més positives envers els seus companys que en una estructura d'aprenentatge competitiva o una estructura d'aprenentatge individualista. En aquestes dues estructures d'aprenentatge, els alumnes poden tenir expectatives negatives envers els seus companys i les hi poden transmetre amb tota insensibilitat, ja que el seu èxit, precisament, no depèn de l'èxit dels seus companys; en canvi, en una estructura d'aprenentatge cooperativa, on realment es doni un aprenentatge cooperatiu, hi ha d'haver una interdependència positiva de finalitats, és a dir, que l'èxit d'un alumne només es donarà si, i només si, la resta de membres del grup també assoleixen l'èxit. En haver-hi interdependència positiva, els alumnes valoren les aportacions de tots els membres del grup, ja que tots els membres del grup són igual d'importants i igual de necessaris, donat que sense la seva aportació no es dona l'èxit del grup.

4. JUSTIFICACIÓ

Qualsevol mestre de qualsevol aula de qualsevol centre educatiu planifica i duu a terme un nombre considerable d'activitats d'ensenyament i aprenentatge al llarg del dia escolar, amb el doble objectiu d'ensenyar als alumnes els continguts curriculars i que els alumnes els aprenguin. L'organització i planificació d'aquestes activitats escolars responen a una determinada forma d'entendre el procés d'ensenyament-aprenentatge, responen a una determinada concepció de quina és la millor manera d'ensenyar per tal que els alumnes aprenguin els continguts curriculars, i representa, encara que sigui de forma no explícita, una determinada manera d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge, una determinada manera d'entendre l'educació.

En la mesura que coneguem allò que passa a l'aula, allò que fa que els alumnes es motivin i aprenguin els continguts curriculars, podem adequar la nostra pràctica educativa per tal de facilitar el procés d'aprenentatge de l'alumne.

I parlant de pràctiques educatives, en una conversa amb altres mestres dins d'una escola d'estiu va sorgir el següent comentari:

“Si haguéssim congelat un mestre i un cirurgià fa cent anys, i ara els descongeléssim, el cirurgià segurament no s'atreveria a fer cap operació, fins i tot li costaria reconèixer eines o procediments. En canvi, el mestre, segurament no tindria problemes per començar a fer classe. Sort que això canviarà amb l'1x1 (programa d'introducció dels ordinadors portàtils a l'aula)...”

Més enllà de les novetats tecnològiques (ordinadors i pissarres digitals) i de les actualitzacions científicotècniques, el més important és que al mestre de principis del segle passat no li costaria gens fer la seva classe expositiva magistral, no li costaria fer les seves explicacions amb una dinàmica unidireccional, demanar als alumnes que intervinguessin si volien fer alguna pregunta sobre la seva explicació, i no li costaria gens fer els exercicis en una llibreta;

Però el que és realment impactant és que els alumnes no s'estranyarien gens de la seva classe, no s'estranyarien gens d'haver d'escollar, callar, preguntar aixecant la mà, i resoldre els exercicis individualment a la llibreta: els alumnes no s'estranyarien que el mestre del segle passat utilitzés una estructura de l'activitat individualista. I no s'estranyarien perquè aquesta estructura de l'activitat individualista encara és molt present en les nostres classes.

I amb aquesta classe magistral, per molt bon mestre que fos, segurament li costaria mantenir l'atenció de tots els alumnes, li costaria que tots els alumnes estiguessin motivats per aprendre, li costaria que tots els alumnes li fessin els deures i, sobretot, sobretot, li seria molt difícil atendre la diversitat de tots els alumnes.

I això mateix que li passaria al mestre “descongelat” passa a molts mestres, molt bon professionals, que volen mantenir l'atenció a la classe, que volen motivar perquè els alumnes aprenguin, que volen atendre la diversitat de tots els alumnes, i que es converteixen en mestres “desencantats” si no ho aconsegueixen; en mestres preocupats per la manca de motivació dels alumnes no només perquè estudiïn sinó perquè aprenguin, perquè facin seu el coneixement; en mestres “estressats” que observen en els alumnes absència d'expectatives d'èxit, manca d'incentius per a l'estudi, avorriments crònics, apatia escolar, decepció constant, disminució de la pròpia autoestima, relacions interpersonals insatisfactòries, afectivitat malmesa, baix rendiment acadèmic i actituds negatives cap a l'escola i cap a l'aprenentatge.

Mestres que difícilment aconseguiran que tots els alumnes mantinguin l'atenció, que tots els alumnes estiguin motivats per aprendre, que tots els alumnes assoleixin l'èxit d'aprendre, si continuen utilitzant una estructura d'aprenentatge individualista, una estructura on els alumnes continuen escoltant, treballant en silenci. Una estructura que encara que sembli activa i participativa perquè hi ha participació dels alumnes, aquesta participació sempre està articulada al voltant de l'explicació del mestre, del seu discurs expositiu; hi ha una dinàmica bidireccional perquè l'explicació del mestre permet la intervenció dels alumnes en forma de preguntes o participacions, però la posició habitual del mestre continua sent la referència central i la interacció entre els alumnes continua sent nul·la,

És per això que la nostra investigació s'ha centrat en aquests tres aspectes (motivació, expectatives, aprenentatge cooperatiu)

5. PERSPECTIVA METODOLÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ

La perspectiva metodològica en la qual se situa la nostra investigació és la perspectiva d'investigació qualitativa, ja que hem pretès comprendre un fenomen complex com és la incidència de l'estructura d'aprenentatge cooperativa en les expectatives del docent i/o del grup sobre la motivació d'aprenentatge dels alumnes, examinant aquest fenomen en el context on es duu a terme, en el meu cas, dins l'aula del centre escolar.

Cal remarcar que la investigació ha tingut un referent important com és l'aprenentatge cooperatiu en el marc d'una escola inclusiva. Amb l'objectiu de pretendre influir en la tècnica d'aprenentatge utilitzada a l'aula o al centre escolar, és present el referent de l'aprenentatge cooperatiu com a mètode d'ensenyament que incideix en la autoestima dels alumnes tant pel fet de sentir-se apreciat pels iguals, com per la sensació de sentir-se més satisfets en el treball acadèmic, atribuint els seus èxits a causes internes i modificables (com l'esforç individual i grupal realitzat).

Dins el paradigma d'investigació qualitativa, ens situem en la investigació educativa des del paradigma interpretatiu. Els orígens d'aquest moviment científic segons Batanaz (1996) se situen al voltant de cinc grans corrents de pensament:

1. En primer lloc la psicologia ecològica, que persegueix descriure de forma detallada i objectiva les conductes naturals a fi de descobrir les lleis que les regeixen, utilitzant l'estudi de les conductes individuals en busca de patrons transindividuals.
2. Un segon fonament es troba en l'antropologia holística, l'eix de la qual és la descripció i anàlisi de patrons culturals d'un grup social a través de la participació directa en pràctiques i creences concretes.
3. Una tercera font de fonamentació està en la denominada antropologia cognitiva que assumeix que cada grup d'individus posseeix un sistema propi i exclusiu de percebre el món que es reflecteix en l'estructura semàntica del seu llenguatge.
4. Una quarta via d'origen del paradigma interpretatiu està en l'etnografia de la comunicació que centra els seus esforços en els processos d'interacció social dins dels grups i en les relacions dels grups entre sí.
5. I finalment, la tradició interpretativa troba fonaments en l'interaccionisme simbòlic, que presenta l'individu i la societat com un tot inseparable, fins al punt que les

conductes dels individus són una interpretació reflexiva social d'estímuls interns i externs.

Pel que fa a les derivacions metodològiques des del paradigma interpretatiu, trobem dues grans línies d'investigació dins del model, que, a la seva vegada, originen tres tipus de preferències metodològiques. Els qui es fonamenten en els plantejaments etnogràfics prefereixen una metodologia basada en l'observació participant i l'entrevista en profunditat. Els que es basen en la fonamentació interaccionista simbòlica s'inclinen per l'estudi de casos. I els que tenen la necessitat d'una investigació orientada cap al canvi educatiu i la presa de decisions, se situen en la investigació-acció.

En la nostra recerca ens situem, en primer lloc, en la investigació etnogràfica. Segons Del Rincón Igea (1997) l'etnografia educativa s'entén com una descripció detallada per aportar dades descriptives dels contextos educatius, les activitats i les creences dels participants en els escenaris educatius per a descobrir patrons de comportament en un marc dinàmic de relacions. L'etnografia és una investigació qualitativa orientada a la comprensió, que es fa servir per a comprendre la cultura educativa “des de dins”, tenint en compte la perspectiva de les persones implicades. El procés d'investigació etnogràfica tendeix a seguir un model cíclic en forma d'espiral, on el problema, els objectius i els instruments es poden tornar a definir en cada cicle de l'espiral.

Concretament ens situem en l'etnografia guiada per hipòtesis (Rincon Igea, 1997), on la selecció inicial del projecte i les dades recollides estan condicionades per la hipòtesi inicial segons la qual una estructura d'aprenentatge cooperativa fa modificar les expectatives de l'alumne envers la seva motivació davant l'assoliment de l'èxit en forma d'aprenentatge.

El procés cíclic de l'etnografia educativa implica dissenyar els objectius i els interrogants, recollir la informació mitjançant l'observació participant i l'entrevista, i analitzar la informació obtinguda.

Però la nostra investigació no es queda només en la comprensió del fenomen, sinó que hi ha la necessitat d'una investigació orientada cap al canvi educatiu, ja que aquest canvi educatiu forma part inherentment de la mateixa pregunta d'investigació.

Per això, en la nostra recerca ens situem també, en segon lloc, en la investigació-acció. Segons Bartolomé (1997) podem enumerar els cinc trets essencials que permeten distingir una investigació-acció de qualsevol altra activitat investigadora o experiència educativa.

Així, els trets essencials de la investigació-acció són:

1. L'objecte de la investigació-acció és la transformació de la pràctica educativa, alhora que procura comprendre-la millor.
2. Hi ha una articulació permanent de l'activitat reflexiva i l'acció transformadora, la innovació i la investigació, la construcció de la realitat i la recollida d'observacions en relació a una reflexió posterior.
3. És una manera peculiar d'acostar-se a la realitat: vincular coneixement i transformació.
4. Hi ha un protagonisme dels educadors-investigadors, protagonisme dels professionals a qui afecten els problemes i que estan implicats en la seva resolució.
5. L'existència i interpel·lació del grup és essencial per als processos d'investigació-acció.

Per tant, la nostra investigació, metodològicament parlant, se situa tant en la perspectiva etnogràfica, que pretén comprendre des de dins el fenomen educatiu mitjançant l'observació participant, l'entrevista i l'anàlisi de les dades obtingudes, com en la perspectiva de la investigació-acció, ja que, a més a més de la comprensió del fenomen, s'introdueixen modificacions en l'estructura d'aprenentatge existent per tal de transformar la pràctica educativa.

Així, doncs, la perspectiva metodològica de la nostra investigació pot ser expressada gràficament en la següent figura 1:

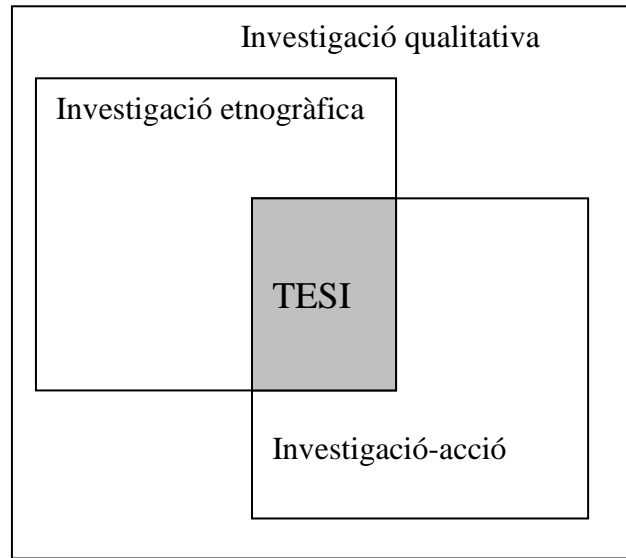


Figura 1

6. ESTRUCTURA GENERAL DE LA TESI DOCTORAL

La present Tesi Doctoral gira al voltant de tres eixos principals, la motivació, les expectatives i l'aprenentatge cooperatiu, estructurats en dues parts.

La primera part constitueix el marc teòric de la tesi, on es desgrana el tema d'estudi destacant els tres grans blocs de coneixement que s'ajusten als capítols I, II i III i que fan referència a la motivació escolar, a les expectatives docents i grupals, i a l'aprenentatge cooperatiu en una escola inclusiva.

Així, en el capítol I s'analitza el constructe psicològic de la motivació, des de la seva definició i naturalesa, passant per les teories explicatives de la motivació, fins a les relacions que s'estableixen entre motivació i atribucions causals, i entre motivació i representacions mútues entre alumnes i entre alumnes i professors.

En el capítol II es treballa el procés de l'expectativa i l'efecte pigmalí i l'autocompliment de la profecia, o dit d'una altra forma, com l'expectativa que una persona té sobre el comportament d'una altra persona pot, sense pretendre-ho, convertir-se en una exacta predicció simplement pel fet d'existir. En aquest capítol analitzem el treball de Rosenthal i Jacobson sobre l'efecte Pigmalí i també analitzem la potència de les expectatives en un cas concret, recollit en el vídeo "Una clase dividida".

Com que la hipòtesi general de la investigació pretén estudiar si la incidència d'una estructura d'aprenentatge cooperativa va acompanyada d'un canvi en les expectatives mútues que els estudiants tenen dels seus companys, en el capítol III analitzarem les repercussions de l'estructura d'aprenentatge cooperativa i de l'aprenentatge cooperatiu en les interaccions professor-alumne, desgranant el significat de la inclusió educativa i les característiques de les aules inclusives.

La revisió bibliogràfica sobre aquests constructes, ens porta a afirmar que una estructura d'aprenentatge cooperativa, per la seva essència intrínseca, influeix directament en les interaccions que es produeixen entre l'alumne i el professor, així com les interaccions que es produeixen entre l'alumne i la resta d'alumnes del seu grup de companys.

Les relacions psico-socials que s'estableixen a l'aula, especialment en situacions d'aprenentatge cooperatiu, posen en marxa processos cognitius, ja que s'ha de construir un coneixement, però també processos afectius, ja que es desencadenen emocions que atribueixen sentit a la tasca d'aprendre, i processos motivacionals, que afavoreixen o dificulten el propi aprenentatge.

La interacció entre iguals, en situacions d'aprenentatge cooperatiu, incideix directament i positivament en l'assoliment de molts objectius escolars, sobretot als que fan referència al desenvolupament social. L'aprenentatge cooperatiu millora la motivació inherent a la pròpia activitat. La interacció entre els alumnes porta al contrast de punts de vista diferents; el desacord acadèmic i els conflictes cognitius fan augmentar la curiositat i la recerca de més informació. També cal destacar que l'autoestima es desenvolupa en la interacció amb els altres; si la interacció es basa en la cooperació, la millora de l'autoestima la rebrà el grup i els seus membres en funció del seu sentit de pertinença a aquest grup: l'èxit del grup és també l'èxit personal.

L'aprenentatge cooperatiu té efectes consistents i positius sobre les relacions socials i sobre els prejudicis racials, desenvolupa actituds positives envers els altres iguals del grup classe i millora l'autoestima, les habilitats socials i la motivació escolar. Tot això sense que el rendiment escolar es vegi afectat a la baixa, ja que els resultats escolars són, si més no, igual de satisfactoris que amb una estructura d'aprenentatge individualista o una estructura d'aprenentatge competitiva.

La segona part de la tesi conté la investigació pròpiament dita i consta de cinc capítols. En el capítol IV s'estableix la finalitat de la investigació, els objectius generals i específics i s'expliciten les hipòtesis i subhipòtesis de treball.

En el capítol V es determina la perspectiva i opció metodològica de la investigació.

En el capítol VI es descriu el desenvolupament de la investigació, descrivint les mesures inicials, la intervenció duta a terme i les mesures finals. A partir de les dades obtingudes d'aquestes mesures, en el capítol VII s'analitzen aquestes dades i es fa la discussió i el contrast en relació a les hipòtesis de treball. I en el capítol VIII es presenten les conclusions finals.

CAPÍTOL I: MOTIVACIÓ

Actualment la motivació escolar constitueix una important àrea d'investigació ja que té gran rellevància en l'explicació, predicció i orientació de les conductes que l'alumne manifesta en l'àmbit educatiu.

La motivació escolar contribueix, juntament amb altres constructes psicològics com són la intel·ligència, les aptituds i les capacitats, a explicar la variabilitat en l'aprenentatge i el rendiment escolar de diferents alumnes.

La motivació també permet controlar i orientar la conducta dels alumnes cap a l'assoliment acadèmic, cap al desenvolupament d'activitats que tendeixen a l'adquisició de coneixement.

Perquè un alumne aprengui, és necessari que consideri el conjunt de tasques escolars com a ocasions d'aprenentatge i que les encari amb el propòsit d'aprendre. Si no és així, l'atenció de l'alumne, el seu esforç i la seva manera de pensar no s'orientaran vers la comprensió, elaboració i integració de la informació presentada. En aquest sentit, la motivació condiona la forma de pensar de l'alumne i com a conseqüència, l'aprenentatge escolar resultant.

Però què és la motivació, quina incidència té en l'aprenentatge? Anem a veure-ho.

En aquest capítol definirem què s'entén per motivació i quines són les teories que sustenten els models explicatius de la motivació, fent incidència en aquells aspectes que tenen més a veure amb la motivació educativa i amb l'aprenentatge.

En segon lloc ens centrarem en l'origen de la motivació dels alumnes, podent distingir entre motivació intrínseca i motivació extrínseca.

A continuació analitzarem els motius d'acceptació d'una tasca, la motivació d'assoliment, per aconseguir una fita. Una motivació que té a veure amb les metes que els alumnes persegueixen i que determinen la manera que tenen per afrontar les tasques escolars, però que també té a veure amb les explicacions que es dóna el subjecte a sí mateix dels seus èxits i fracassos, explicitades en la teoria de les atribucions causals.

En aquest sentit, el significat atribuït a la consecució d'una meta, si el posem en relació al tipus d'interacció que promou la situació d'aprenentatge, dóna lloc a tres sistemes

motivacionals diferents: el sistema motivacional individualista, el competitiu i el cooperatiu.

L'adopció d'un o altre sistema motivacional incidirà en el tipus d'interacció que l'alumne estableixi amb els seus companys, que al seu torn afectarà el rendiment de forma diferent. I no només això, sinó que el sistema motivacional, la motivació de l'alumne per abordar la tasca d'aprendre, condicionarà l'autoconcepte, l'autoestima i les representacions mútues que es facin els diferents actors de les situacions d'aprenentatge, que són situacions socials que inclouen altres significatius per a l'alumne, com són el professor i els seus companys.

Per aquest motiu, l'estructura d'aprenentatge que s'adopti en la situació d'aprenentatge, tindrà repercussions en l'adaptació escolar i personal de l'alumne i en el propi aprenentatge. L'estructura d'aprenentatge cooperativa, marc de referència de la present investigació, pot facilitar que l'alumne incrementi la pròpia competència, que tingui experiència d'autonomia i responsabilitat personal vers el propi aprenentatge, i amb interdependència positiva de les metes dels diferents alumnes.

Però anem a pams.

1.1.- QUÈ ÉS LA MOTIVACIÓ?

Segons Woolfolk (1999) la motivació se sol definir com un estat intern que incita, dirigeix i manté la conducta.

En la mateixa línia Garrido (1986), tot i advertir que no existeix un concepte unificat del constructe "motivació", afirma que la motivació és un procés psicològic que energitza i determina la conducta, i que influeix, juntament amb altres processos psicològics i amb la influència dels estímuls externs, en la direcció i en la persistència de la conducta (en el tipus d'acció manifestada i en el temps que l'individu passa realitzant l'esmentada acció).

Good i Brophy (1983) defineixen la motivació com un constructe hipotètic que explica l'inici, direcció, intensitat i perseverança de la conducta encaminada cap a la consecució d'una meta.

Així, la motivació escolar és un procés psicològic que determina la realització d'activitats i tasques educatives, que contribueix a què l'alumne participi en elles de forma activa i persistent i que possibilita l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements i habilitats. Per a Garrido (1986) la motivació és un procés psicològic, una força que des de l'interior impulsa a l'acció. La motivació és un procés intern que sorgeix quan el subjecte interactua amb les persones i els objectes que l'envolten.

Johnson i Johnson (1985) (citats per Garrido, 1986) afirmen que es pot parlar de motivació per a aprendre en la mesura que els estudiants dediquen esforç per a aconseguir assoliments acadèmics que perceben com a significatius i valuosos.

A aquesta creença tradicional de que la motivació és un tret propi de cada persona, constant i difícilment modificable, Marchesi (1999) assenyala que els motius d'un alumne s'han d'entendre a partir de les seves experiències prèvies, com un producte de la interacció de l'alumne amb els diferents contextos en els que està present el sentit de l'aprenentatge escolar.

I.1.1.- Quatre teories generals de la motivació

La motivació és un tema prou complex que abraça moltes teories. Unes teories van sorgir del treball realitzat en laboratoris amb animals; altres es basen en la investigació realitzada amb éssers humans; unes altres van sorgir del treball fet per la psicologia clínica o per la psicologia del treball.

A continuació, seguint a Woolfolk (1999), descriurem les quatre teories principals de la motivació, que són: les teories conductuals, els plantejaments humanistes, les teories cognoscitives i les aproximacions de l'aprenentatge social a la motivació.

I.1.1.1.-Teories conductuals de la motivació.

Les teories psicològiques conductistes tracten d'explicar per què les persones i els animals es comporten com ho fan. L'afany dels conductistes ha coincidit a determinar les lleis que dominen l'aprenentatge, però limitant-se als comportaments externs, aquells que poden ser directament observats, deixant de banda tot el que passa a l'interior del subjecte. Així, els conductistes utilitzen conceptes com "recompensa" o

“càstig” per a explicar la motivació. Per als conductistes, en l’aprenentatge convé recompensar una actuació perquè aquesta es consolidi. I s’ha d’aplicar algun tipus de “càstig” per evitar actuacions inadequades. La finalitat de l’educació per als conductistes, és assegurar-se que quan un nen rebí un estímul determinat, manifesti una resposta determinada.

Aquestes teories conductuals anirien des de la teoria reflexològica de Pavlov fins la teoria del condicionament operant de Skinner, passant per la teoria del condicionament instrumental de Thorndike i la teoria de l’impuls de Hull (Sarramona, 1997)

I.1.1.2.- Plantejaments humanistes de la motivació.

A la postura humanista se la coneix també com a la “tercera força” de la psicologia perquè va sorgir als anys quaranta com a reacció a les dues forces dominants: el conductisme i la psicoanàlisi freudiana. Les interpretacions humanistes de la motivació accentuen les necessitats d’auto-realització, la tendència innata a la realització, o la necessitat d’autodeterminació. El que aquestes teories tenen en comú és la idea que les persones es veuen motivades per la necessitat innata de desenvolupar el seu potencial. Així, motivar els alumnes significa cultivar els seus recursos interns, el seu sentit de competència, autoestima, autonomia i auto-realització personal.

I.1.1.3.- Les teories cognoscitives de la motivació.

Aquestes teories cognoscitives també van aparèixer com a reacció al punt de vista conductual. Els teòrics cognoscitius creuen que la conducta està determinada pel pensament i no només pel reforçament positiu o negatiu, pel “premi” o pel “càstig” rebuts. La conducta la inicien i regulen plans, metes, esquemes, expectatives i atribucions. Una de les suposicions centrals dels corrents cognoscitius és que les persones són actives, curioses i que busquen de manera continuada informació per a resoldre els seus problemes rellevants. Suposen que les persones s’esforcen perquè frueixin del treball i perquè volen entendre, per això és fa èmfasi en la motivació intrínseca.

I.1.1.4.- Aproximacions de l’aprenentatge social a la motivació.

Les teories de l'aprenentatge social de la motivació són integracions dels corrents conductual i cognoscitiu. L'aprenentatge és vist com el resultat de la imitació d'altres subjectes que pertanyen al mateix ambient. La motivació en les teories de l'aprenentatge social es continua basant en el reforçament extern, però no de manera exclusiva, ja que hi ha l'automotivació per constatació de la consecució dels comportaments desitjats; el subjecte es motiva a sí mateix mitjançant la constatació dels resultats positius de la realització de les conductes apreses.

Moltes explicacions importants de l'aprenentatge social es poden caracteritzar com a teories d'expectatives "multiplicades" pel valor, que consideren que la motivació és el producte de dues forces, l'expectativa de l'individu per assolir una meta i el valor que té la meta per a aquest individu.

Dins d'aquest model, destacaria les teories neoconductites de Miller i Dollard, la teoria de la contingüitat mediacional de Bandura i la teoria del feedback afectiu de Mowrer. (Sarramona, 1997)

I.1.2.- Motivació intrínseca i motivació extrínseca

La següent distinció que s'ha de fer per a explicar el fenomen de la motivació en els estudiants és distingir-ne l'origen, és a dir, si la motivació o ganes d'aprendre és interna o externa a l'alumne. Segons Beltrán i Bueno (1995) podem diferenciar una motivació intrínseca i una altra motivació extrínseca. Per als autors, sembla lògic pensar que, si l'estudiant manté un desig propi o ganes d'aprendre, aquest aprenentatge es veuria més facilitat i enfortit que si l'haguéssim de provocar des de fora amb l'ús d'amenaçes o càstigs. De fet, per a Alonso Tapia (2005) el significat bàsic de tota situació d'aprenentatge hauria de possibilitar als alumnes incrementar les seves capacitats, fer-los més competents i fer que els alumnes gaudissin de l'ús de les seves capacitats. És a dir, fer que treballessin intrínsecament motivats.

Per a Raffini (1996) la motivació intrínseca és senzillament el que ens motiva a fer quelcom quan no hem de fer-ho. Quan un alumne estudia química fora de l'horari escolar perquè li agrada l'activitat sense que l'obligui res ni ningú, actua la motivació

intrínseca. En contrast, quan un alumne fa alguna cosa per obtenir una qualificació, evitar un càstig, complaure l'adult o per qualsevol altra raó que no tingui a veure amb l'activitat mateixa, és quan s'experimenta la motivació extrínseca. En realitat no interessa l'activitat a l'alumne, sinó el que representa per a ell.

Per a Woolfolk (1999) la motivació intrínseca és la que sorgeix de factors com els interessos o la curiositat, és a dir, de la tendència natural a buscar i superar desafiaments d'interessos personals. O com Ryan i Deci (citats per González, A., 2005) apunten, una tendència innata a buscar la novetat, els reptes, a ampliar i exercir les pròpies capacitats, una tendència a explorar i a aprendre.

Malgrat l'aprenentatge és el resultat d'una motivació intrínseca i una altra extrínseca, i que aquesta motivació extrínseca a voltes és necessària (quan no hi ha motivació intrínseca), resulta molt més productiu, en termes de quantitat i qualitat, l'aprenentatge guiat per una motivació intrínseca, ja que es manté per sí mateix, sense necessitat de recolzaments externs. Els reforçaments externs, com els premis, els càstigs, recompenses,... tenen un efecte circumstancial, limitat a la presència de qui premia o castiga, i a llarg termini, ja que pot debilitar futures actuacions. Oferir recompenses perquè hom aprengui alguna cosa pot devaluar l'interès i la iniciativa dels alumnes per a estudiar un tema per sí mateixos (Sharan i Sharan, 2004). Que la motivació d'un alumne per aprendre depengui d'incentius externs, no sempre té efectes positius (Alonso, 2005). En canvi, la motivació intrínseca se sustenta i impulsa l'aprenentatge de manera autònoma, pel desig propi i per la voluntat del subjecte. Quan tenim aquesta motivació intrínseca, no es necessiten incentius ni càstigs perquè l'activitat és en ella mateixa el reforçador.

Quan l'alumne treballa intrínsecament motivat (Alonso, Montero, 2001) és capaç de quedar-se absorbt en el treball, superant l'avorriment, buscant informació espontàniament, demanant ajuda si és realment necessària per a resoldre els problemes que troba, i, fins i tot, arribar a plantejar-se l'aprenentatge com a l'assoliment d'un projecte personal.

El que cal, segons la teoria de l'avaluació cognitiva, és que el subjecte experimenti cert grau d'autonomia; si la tasca a realitzar és percebuda com externa pel subjecte, on no té

cap tipus de control sobre la pròpia tasca o sobre les seves conseqüències, la seva motivació intrínseca es veurà afectada negativament.

Qualsevol situació que faciliti la percepció de la pròpia competència per part del subjecte, incrementarà la seva motivació intrínseca. A més a més, la tasca o situació ha de plantejar un repte òptim: ha de tenir un just grau de dificultat, risc i fracàs. Una activitat molt difícil condueix a la incompetència, frustració, ansietat, però alhora, una tasca molt fàcil avorreix.

I.1.3.- Motivació d'assoliment

Una tercera distinció que cal fer per comprendre el fenomen de la motivació, se situa en distingir entre el motiu d'evitar el fracàs i la motivació d'assoliment, d'aconseguir una fita. Woolfolk (1999) defineix la motivació d'assoliment (en castellà, motivación de logro) com el desig de superar-se, l'impuls per a esforçar-se per a l'excel·lència i l'èxit. Les persones que s'esforcen per sobresortir en algun camp, no per alguna recompensa, sinó pel sol gust de fer-ho, tenen una elevada necessitat d'aconseguir fites, d'assolir objectius.

Atkinson (1964) va afegir una nova consideració a la teoria de l'assoliment a l'advertir que, a més a més de la motivació d'assoliment, tots tenim la necessitat d'evitar el fracàs. Si en una situació la nostra motivació d'assoliment es més gran que la necessitat d'evitar el fracàs, la tendència que resultarà serà la de córrer el risc i mirar de triomfar. Per altra banda, si la necessitat d'evitar el fracàs és més gran que la motivació d'assoliment, la situació es veurà més com una amenaça que no pas com un desafiament, per la qual cosa la motivació resultant ens portarà a evitar la situació.

Si la motivació d'assoliment dels alumnes es més gran que la d'evitar el fracàs, cert grau de fracàs augmentarà el seu desig de persistir en un problema per a triomfar i assolir l'èxit. En certa manera la motivació d'assoliment dóna alè o alimenta la motivació per a aprendre.

Per a Alonso (1998) voler aprendre i saber pensar constitueixen, juntament amb el que l'alumne ja sap i el grau en què practica el que va aprenent, les condicions personals

bàsiques que permeten l'adquisició de nous coneixements. Saber pensar en un context donat condiciona l'interès i la motivació per a l'aprenentatge.

Per això és interessant saber per què les variables que defineixen el context de l'activitat de l'alumne unes vegades el motiven i d'altres no. Totes aquestes variables (els continguts, com són presentats, les feines a realitzar, el plantejament de les tasques, la forma d'organitzar l'activitat, el tipus i forma d'interacció amb els companys, els recursos, els missatges del professor, els resultats que obté l'alumne, l'avaluació, etc...) totes aquestes variables proporcionen a l'alumne informació que influeix en un o altre sentit en la idea que l'alumne es fa sobre les metes que es pretén que aconsegueixi, que tenen d'atractiu o aversiu per a ell, quines possibilitats té d'aconseguir-les o d'evitar-les, quines altres metes estan en joc, etc...idea que determina la motivació: l'acceptació o el rebuig de la tasca, la persistència en la realització de la tasca o en el retorn al mateix tipus d'activitat. Aquest fet ha portat a estudiar quin tipus de metes persegueixen els alumnes, de quina manera influeixen en el seu comportament i quines variables contextuais condicionen.

I.1.4.- Metes que condicionen la motivació

Seguint Alonso i Montero (1990) les metes que els alumnes persegueixen i que determinen la seva manera d'afrontar les activitats escolars, poden agrupar-se en quatre categories:

- a) Metes relacionades amb la tasca.
- b) Metes relacionades amb el "jo".
- c) Metes relacionades amb la valoració social
- d) Metes relacionades amb la consecució de recompenses externes.

a) Metes relacionades amb la tasca.

En aquesta categoria s'inclouen tres tipus de metes a les quals sovint s'hi fa referència quan es parla de motivació intrínseca:

- Incrementar la pròpia competència. Experimentar que s'ha après alguna cosa o que es va millorant i consolidant destreses prèvies.
- Experimentar que s'està fent la tasca que es desitja fer. Actuar amb autonomia i no obligat.
- Experimentar-se absorbit per la naturalesa de la tasca, superant l'avorriment i l'ansietat. Identificades com a activitats autotèliques, és a dir, activitats en què les finalitats són elles mateixes. Aquest tipus de metes són altament gratificants.

b) Metes relacionades amb el "jo".

Són les metes relacionades amb l'autovaloració. A voltes, els alumnes han de fer tasques que tenen un nivell de qualitat preestablert socialment, nivell que amb freqüència és l'assolit pels companys. Les metes que es cerquen són:

- a) Experimentar l'orgull que segueix l'èxit (experimentar que s'és millor o igual que els altres)
- b) Evitar l'experiència de vergonya o humiliació que acompanya el fracàs (no experimentar que s'és pitjor que els altres).

c) Metes relacionades amb la valoració social.

Són les metes no pròpiament acadèmiques que tenen a veure amb l'experiència emocional que deriva de la resposta social a la pròpia actuació. S'inclouen en aquesta categoria:

- Experimentar l'aprovació dels adults i evitar el seu rebuig.
- L'experiència d'aprovació dels propis companys i l'evitació de la corresponent experiència de rebuig.

La consecució d'aquestes metes pot ser un instigador de la motivació per a aconseguir els objectius acadèmics. Per a Valle, A. Et altres (2006), les metes socials englobarien aquells propòsits o raons de tipus social que tenen els alumnes davant la situació acadèmica.

d) Metes relacionades amb la consecució de recompenses externes.

Aquest tipus de metes (guanyar diners, aconseguir un premi, un regal,...) tampoc no es relacionen directament amb l'aprenentatge si bé sovint s'utilitzen per instigar l'èxit acadèmic. Són metes d'aquesta categoria:

- Aconseguir tot el que signifiqui premis o recompenses.
- Evitar tot el que signifiqui càstig o pèrdua de situacions, objectes o possibilitats valorades.

Alonso (2005) descriu les metes que tenen efectes positius sobre l'interès i l'esforç que posen els alumnes en aprendre. Destaquen, la possibilitat d'actuar amb autonomia, controlant la pròpia conducta, en un context d'acceptació incondicional per part de mestres i pares. També assenyala que la naturalesa de les tasques, que impliqui un desafiament just i moderat, pot activar el desig d'experimentar que s'és competent, fent que l'alumne gaudeixi amb el propi treball.

En funció del tipus de recerca per part dels alumnes, d'un tipus o altre de metes, varia la manera d'afrontar les tasques a realitzar, així com també difereixen les atribucions o justificacions que tendeixen a donar els alumnes als èxits que aconsegueixen i les expectatives que tenen de poder controlar la consecució de les metes acadèmiques.

Els alumnes l'atenció dels quals se centra en incrementar la pròpia competència, en metes d'aprenentatge, tendeixen a atribuir els èxits a causes internes (com la pròpia competència i l'esforç), mentre que els alumnes l'atenció dels quals se centra a aconseguir quedar bé amb els altres, tenir èxit o evitar el fracàs, és a dir, els alumnes que se centren en metes d'execució, tendeixen a atribuir els seus èxits a causes externes.

Segons Alonso i Montero (1990), alguns autors han suggerit que el que realment determina la motivació amb la qual el subjecte afronta les activitats escolars no són tant les metes que persegueix com determinats comportaments i certes característiques psicològiques associades a les metes com són les **atribucions** i la capacitat d'autoregulació cognitiva.

I.2.- ATRIBUCIONS CAUSALS I MOTIVACIÓ

Weiner (1986) (citat per González, A., 2005 i per Alonso i Montero, 1990) va formular una teoria general de la motivació en la qual les atribucions o explicacions que el subjecte es dona a si mateix dels seus èxits i fracassos tenen un paper central.

D'acord amb aquesta teoria, quan les persones obtenim resultats inesperats, negatius o de gran importància per a nosaltres, tendim a preguntar-nos per les causes que els han determinat i a buscar resposta a aquestes preguntes. Les respostes que cadascú es doni depenen del tipus d'informació que es tingui en compte i de les idees que hom tingui sobre quines causes són probables que determinin els fets a explicar. Habilitat, esforç, sort, dificultat de la tasca, cansament, ajuda o no ajuda del professor, etc, són les causes més freqüents a les que s'atribueixen èxits i fracassos escolars.

Els mecanismes d'atribució causal (Miras, 2002) fan referència a la manera com les persones tracten d'explicar per què passen determinades coses, és a dir, els mecanismes que utilitzen per atribuir una causa a allò que els passa.

Les atribucions, no obstant, no semblen influir en la motivació pel que tenen d'específic, sinó segons certes propietats o dimensions causals. Així, les causes poden ser internes (situades en el subjecte, com l'habilitat, l'esforç o el cansament) o externes (situades fora del subjecte, com la sort o el professor). Les causes també poden ser percebudes com estables o variables, com controlables o no controlables.

Cadascuna d'aquestes propietats té repercussions diferents sobre la conducta:

- Que les causes siguin internes o externes influeix en les respostes emocionals del subjecte davant l'èxit o el fracàs (orgull, autoestima o humiliació).
- Que les causes siguin estables o variables influeix en les expectatives i, a través d'elles, en el sentiment d'esperança o desesperança.
- Que les causes siguin controlables o no controlables influeixen en les emocions (vergonya, culpabilitat, gratitud); les causes internes controlables del fracàs produeixen humiliació i vergonya; les causes externes provoquen rebel·lió i enuig.

Ahora, emocions i expectatives influeixen en el major o menor grau d'esforç d'un subjecte per assolir els seus objectius.

Burón (1995) resumeix en un quadre de vuit caselles les combinacions de les diferents causes i les il·lustra amb un exemple de l'àmbit escolar:

	INTERNA		EXTERNA	
	ESTABLE	INESTABLE	ESTABLE	INESTABLE
CONTROLABLE	Esforç normal	esforç extra	tendència del professor	ajuda inesperada
INCONTROLABLE	capacitat	humor	dificultat de la tasca	sort

Així, com més estable i incontrolable és la causa que es percep com a responsable del propi fracàs, menys esperança hi ha de solucionar el fracàs, i més es paralitza la motivació per continuar esforçant-se.

Com més control es percep sobre la causa, més grans són les expectatives i més gran és la motivació per continuar esforçant-se.

Per a Burón (1995), la contrabilitat és la dimensió de la causalitat que determina poderosament la reacció emocional (d'alegria, enuig, entusiasme, desesperació, rebel·lia, indefensió,...) i la motivació per a lluitar i persistir en l'esforç; sentir-nos capaços o incapaços de solucionar (controlar) els problemes i les dificultats.

Weiner proposa que els factors (capacitat, esforç, dificultat de la tasca i sort) es fan servir per predir i explicar els resultats d'una tasca. Si s'exposen les possibles combinacions entre els factors i les classificacions segons les tres dimensions (estabilitat, lloc de control i possibilitat de control) obtenim el següent esquema:

- La capacitat és una causa estable, interna, incontrolable.
- L'esforç és una causa inestable, interna i controlable.
- La dificultat de la tasca és una causa estable, externa i incontrolable.
- La sort és una causa inestable, externa i incontrolable.

Pel que s'ha dit, quan un alumne fracassi o tingui èxit en un examen, tendirà a buscar una o més causes del seu fracàs o del seu èxit basant-se en aquesta classificació.

El tipus de causa atribuïda influirà en la motivació i en el rendiment posterior. Segons Weiner (citada a Ibañez, 1997), hi ha una relació clara entre el tipus d'atribució i les expectatives, de manera que les explicacions dels resultats dels exàmens del passat representen un factor determinant en la formació d'expectatives sobre els resultats de tasques futures.

D'aquesta manera, quan el fracàs s'atribueix a la baixa habilitat o a la dificultat de la tasca, l'expectativa d'un èxit futur serà menor que quan el fracàs s'atribueixi a la mala sort o a la manca d'esforç. Per contra, si atribuïm l'èxit a una bona habilitat o a la dificultat de la tasca, les expectatives futures seran molt positives.

Pel que veiem, els canvis en l'expectativa estan relacionats amb l'estabilitat de l'atribució causal; les causes inestables suggereixen més canvis futurs mentre que les causes estables suggereixen menys canvis futurs.

Weiner també va assenyalar que els resultats que ens sorprenen perquè no són esperats i que s'aparten dels resultats previstos, tendeixen a ser atribuïts a factors inestables, mentre que els resultats que compleixen les expectatives solen ser atribuïts a factors més estables.

Per tant, les atribucions causals com a font potencial d'expectatives sobre el rendiment escolar poden intervenir en el rendiment escolar futur, seguint el fenomen de la profecia que s'autocompleix (de la qual parlaré en el proper capítol): qui espera tenir èxit en el futur té més probabilitat d'aconseguir-ho que aquell qui tingui escassa confiança en els seus resultats acadèmics successius; qui espera tenir èxit tindrà expectatives altes i en conseqüència triomfarà, i qui esperi fracassar tindrà expectatives baixes i, per tant, fracassarà. Per tant, tal com assenyala González, A. (2005), les expectatives tendeixen a elevar-se després de l'èxit i solen rebaixar-se després d'un fracàs.

Però les atribucions que es facin no només influiran en el rendiment acadèmic, les expectatives i la motivació, sinó que també afectarà als sentiments del subjecte (Ovejero, 1988). Les reaccions afectives seran més fortes quan s'hagin fet atribucions internes que quan s'hagin fet atribucions externes: els èxits atribuïts a la capacitat o a

l'esforç produeixen més satisfacció i orgull que els èxits atribuïts a la sort, el professor o la facilitat de la tasca. De la mateixa manera, els fracassos atribuïts a factors interns produeixen més vergonya.

Per Burón (1995) el que determina la reacció emocional (alegria o enuig, entusiasme, desesperació, rebel·lió, ...) i la motivació per a lluitar i persistir en l'esforç és la *controlabilitat*, veure'ns capaços o incapaços de solucionar (controlar) els problemes i les dificultats.

Per la seva banda i segons Alonso i Montero (1990), el patró d'atribucions més perjudicial és el que defineix el que es considera com a "indefensió": els èxits s'atribueixen a causes externes, variables i no controlables, i els fracassos s'atribueixen a causes internes, percebudes com a estables i no controlables.

D'acord amb Seligman (1975), la indefensió apresada és un estat psicològic que es dona generalment quan el subjecte percep o creu que els successos són incontrolables i no pot fer res per canviar-los.

La distorsió cognitiva que segueix a la indefensió apresada es manifesta en una incapacitat d'aprendre a controlar els resultats en situacions posteriors en les quals el control és possible. Donat que s'ha après que la pròpia acció no serveix per canviar els resultats, no s'intenta fer-ho i d'aquí es deriva la disminució de la motivació.

En conseqüència, i segons els autors, el que s'hauria de fer per millorar la motivació dels alumnes és ensenyar-los a atribuir tant els èxits com els fracassos a l'esforç, causa interna, variable i controlable.

Per a Alonso (2005) l'interès, l'esforç i la satisfacció d'aprendre depenen de les metes que persegueixi l'alumne i que defineixen les seves prioritats alhora de treballar, de la seva manera de pensar per afrontar-se a les tasques escolar i de les seves expectatives d'èxit. Quan l'alumne s'ha d'esforçar per fer una tasca, explícitament o implícitament es pregunta quina meta aconseguirà, si li interessa aconseguir-la, i quin esforç ha de realitzar per a aconseguir aquella meta, esforç que contribueix a definir el cost de l'aprenentatge.

La motivació per a aprendre es fomenta quan les fonts de motivació són intrínseques, les metes resulten un repte personal, l'individu se centra en la tasca, la motivació d'assoliment és més gran que la motivació per evitar el fracàs, l'individu atribueix els èxits i els fracassos a causes controlables i creu que pot millorar l'habilitat. (Woolfolk, 1999).

I.3.- SISTEMES MOTIVACIONALS

Segons Alonso i Montero (1990), el significat o valor atribuït a la consecució d'una meta juntament amb el tipus d'interacció que promou, dóna lloc a diferents sistemes motivacionals: el *sistema motivacional individualista*, el *competitiu* i el *cooperatiu*.

En el *sistema motivacional individualista*, es busquen dues metes. La principal és el propi aprenentatge, i en segon lloc, agradar als adults o evitar el seu càstig. Per tant, la motivació del subjecte pot ser intrínseca o extrínseca, tendint a produir-se els patrons d'atribucions descrits anteriorment. Es considera que l'esforç i la pròpia habilitat són els determinants principals dels resultats. Eventualment la sort i el grau de dificultat de la tasca es consideren determinants, però mai l'existència d'altres significatius que siguin millors que el subjecte.

Les expectatives que tindrà el subjecte depenen fonamentalment del grau en què ell mateix es percebi com a hàbil o en la seva capacitat d'esforç. Quan s'està dintre d'aquest sistema motivacional individualista, no s'acostuma a buscar informació addicional sobre el tema d'estudi, ni s'afavoreix el compromís a llarg termini amb l'aprenentatge. En aquest sistema motivacional no hi ha interacció amb els companys, i si n'hi ha, aquesta interacció no està orientada a facilitar els èxits acadèmics.

En el *sistema motivacional competitiu*, l'incentiu que mou l'alumne és quedar per sobre dels altres i no per sota, ja sigui en relació amb les notes o en qualsevol altra dada d'avaluació. La motivació és fonamentalment extrínseca. La informació més rellevant és la relativa a l'èxit o fracàs dels altres, ja que condiciona l'èxit o fracàs propi. Es dóna més valor al fet de guanyar que al fet de fer alguna cosa bé. S'atribueix l'èxit i el fracàs a la pròpia habilitat. Les expectatives es basen en la percepció del grau en què la pròpia habilitat supera o és superada per part dels altres. Només es busca informació addicional si obligatòriament ho requereix la tasca a fer. A la llarga, per a Alonso i Montero (1990), el compromís amb l'aprenentatge sembla menor que en situacions d'aprenentatge individual o de cooperació. En relació amb la interacció, és característic la manca de recolzament entre els companys, ja que són els rivals a batre.

Finalment, en el *sistema motivacional cooperatiu* la meta que es persegueix és doble. D'una banda, experimentar que hom ha aconseguit quelcom útil. D'altra, l'experiència de

saber que hom ha contribuït a l'èxit dels altres. La motivació del subjecte és intrínseca, es busca incrementar la pròpia competència, si bé la conducta també es veu influïda pel desig d'ajudar els altres. En quant a les expectatives, es basen en la percepció que tots tenen quelcom a aportar, l'habilitat es percep com a quelcom multifacètic i repartit, i per això ningú no se sent inútil. Aquest sistema tendeix a promoure més interacció entre els alumnes, a estimular la recerca i major elaboració de la informació, i a facilitar un compromís més permanent amb l'aprenentatge.

Les característiques d'aquests tres sistemes motivacionals poden ser comparats en la taula següent:

	Sistema motivacional individualista	Sistema motivacional competitiu	Sistema motivacional cooperatiu
Meta	El propi aprenentatge Agradar als altres.	- Quedar per sobre dels altres.	- Assoliment acadèmic personal. - Contribució a l'èxit del grup.
Motivació	Intrínseca o extrínseca	Extrínseca	Intrínseca
Atribució	Interna o externa	Interna, en relació al fracàs dels altres	Interna i de grup.
Expectatives	Habilitat i capacitat d'esforç personal	Habilitat respecte als altres.	Tothom té quelcom a aportar
Informació addicional	No es busca	Només es busca si es demana.	S'estimula la recerca i elaboració de la informació.
Compromís amb l'aprenentatge	No s'afavoreix a llarg termini.	Sembla menor.	Es facilita un compromís més permanent.
Interacció amb els companys.	No n'hi ha.	Manca de recolzament vers els companys.	La interacció entre els companys és necessària.

TAULA I: Sistemes motivacionals (Alonso i Montero, 1990).

Per la seva banda, Johnson i Johnson (1985) (citats per Garrido, 1986), afirmen que depenent del tipus d'interacció que l'alumne estableixi amb els seus companys, es produiran diferents sistemes motivacionals, que al seu torn afectaran al rendiment de forma diferent. Presenten un model que integra la incidència dels diferents tipus

d'interacció en els sistemes motivacionals, en els nivells de rendiment, tal com podem observar en la Figura II:

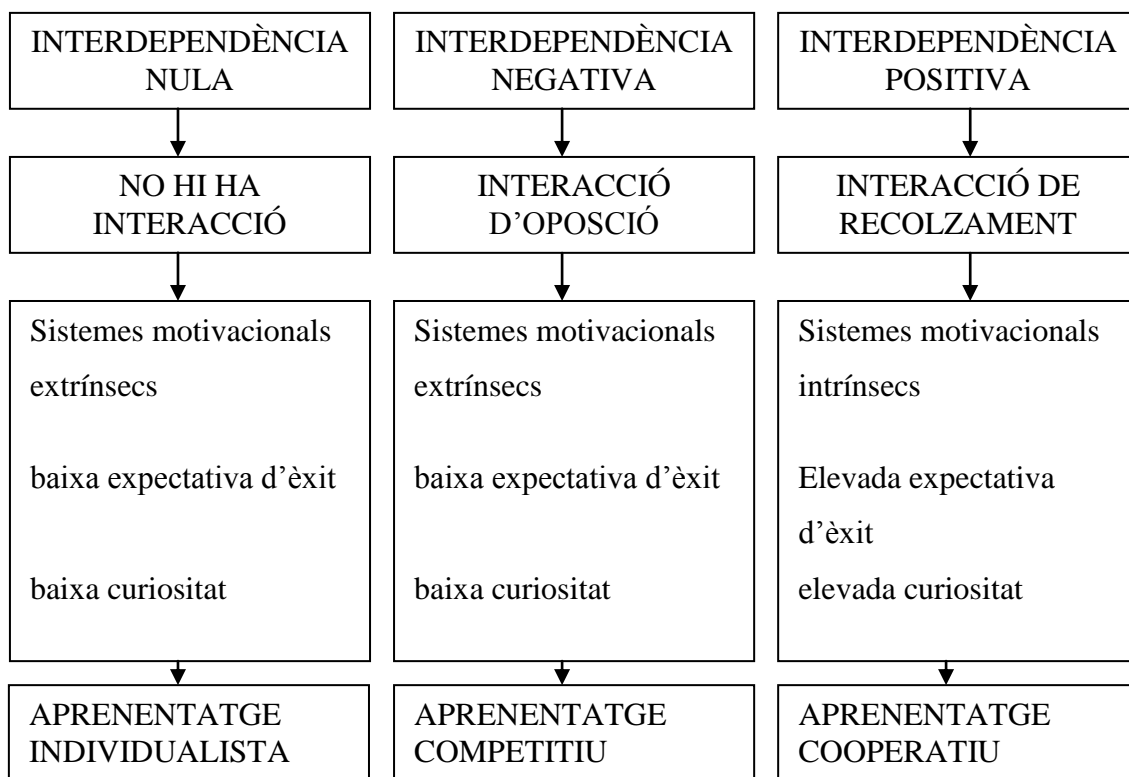


Figura II: Interdependència social en el procés d'aprenentatge i motivació. Johnson i Johnson (1985) (citats per Garrido, 1986).

D'acord amb aquest model, la interdependència negativa tendeix a la interacció d'oposició, que es caracteritza per desanimar i obstruir els esforços dels altres vers l'assoliment de l'èxit. La no interdependència tendeix a la no interacció entre els alumnes mentre treballen en tasques i activitats per a l'assoliment de l'èxit. Per altra banda, la interdependència positiva tendeix a la interacció de recolzament, que es caracteritza per donar i rebre ajuda, per ser estimulada i estimular els altres a l'assoliment de l'èxit. Les situacions d'aprenentatge cooperatiu susciten la motivació intrínseca, possibiliten expectatives d'èxit més elevades, més rendiment i majors expectatives d'èxit futur, que les situacions d'aprenentatge competitiu i individualista.

No obstant, per a Alonso i Montero (1990) cal pensar que la superioritat de les situacions cooperatives per facilitar l'aprenentatge no sigui deguda al tipus de motivació

que estimulen, sinó que sigui a l'inrevés, és a dir, que les situacions d'aprenentatge cooperatiu perquè faciliten més l'aprenentatge, motiven més.

La interacció entre iguals pot afavorir l'aprenentatge amb independència de l'estructura de meta, i per tant, la interacció entre iguals pot estimular la motivació posterior al facilitar l'experiència d'increment de la pròpia competència. De fet, el tipus de motivació que estimulen les situacions de cooperació són determinants de l'aprenentatge. Cal destacar, doncs, la importància de promoure situacions de cooperació per facilitar la motivació i aconseguir la interdependència de metes dels alumnes.

En el capítol III aprofundirem en les característiques de l'aprenentatge cooperatiu.

1.4.- MOTIVACIÓ, AUTOCONCEPTE, AUTOESTIMA I REPRESENTACIONS MÚTUES

Tal com hem vist, l'alumne abordarà la tasca d'aprendre d'una manera o altra en funció de la seva motivació.

Però, tal com indica Solé (1999), les situacions d'aprenentatges són situacions socials que inclouen a "altres significatius" per a l'alumne, com són el seu professor i els seus companys. En aquest sentit, que l'alumne se senti motivat o no motivat no és responsabilitat únicament seva; els altres significatius hi tenen algun paper, i un paper molt important.

Per altra banda, el que l'alumne aporta a cada situació en concret no s'identifica exclusivament amb els instruments intel·lectuals, sinó que implica també els aspectes de caràcter emocional, relacionats amb les capacitats d'equilibri personal: és a dir, la representació que es fa de la situació, les expectatives que genera, el seu autoconcepte, i tot allò que permet a l'alumne trobar sentit (o no trobar-lo) a la desafiadora situació d'aprendre.

Per això, per explicar el sentit que pot trobar un alumne en una tasca d'aprenentatge i, per tant, la motivació que sent, cal tenir en compte els aspectes mencionats.

A la vegada que es construeixen significats sobre els continguts d'ensenyament, els alumnes construeixen representacions sobre la pròpia situació didàctica, que es pot percebre com a estimuladora i desafiant o bé, inabordable, sense interès o inaconseguible per a les seves possibilitats. Però al mateix temps, els alumnes construeixen també representacions sobre sí mateixos i sobre els "altres" presents en la situació d'aprenentatge, representacions que tenen una enorme influència en el fet que els alumnes aprenguin o no aprenguin (Solé, 1999).

Així, els alumnes, en primer lloc, construeixen representacions sobre la pròpia situació didàctica de l'aula, una actuació que pot animar l'alumne a voler aprendre o bé al contrari, que empenyi l'alumne a no sentir-se capaç d'aprendre i rendir-se davant l'aprenentatge.

En segon lloc, els alumnes també construeixen representacions sobre ells mateixos, de manera que es poden percebre com a persones competents, capaços de fer el que se'ls demana que facin; es poden sentir capaços d'aprendre i, per tant, pot ser més fàcil o possible que realment aprenguin. Però també es poden percebre com a persones poc hàbils i amb pocs recursos, que no se senten capaços d'aprendre i, per tant, difícilment aprendran.

En tercer lloc, els alumnes també construeixen representacions sobre els altres significatius que intervenen en la situació d'aprenentatge, ja siguin els professors o els propis companys. Els alumnes construeixen una representació de les capacitats, motius i intencions de les persones amb qui interactuen (Miras, 2002).

Els "altres" significatius poden ser percebuts per l'alumne com a persones que comparteixen els mateixos objectius i que s'ajuden mútuament per a l'assoliment d'aquests objectius. Això crea entre ells una interdependència positiva de finalitats i una interacció estimulante que són un factor important per a l'aprenentatge. Com veurem en el capítol següent, la interdependència positiva de finalitats i la interacció estimulante són característiques pròpies d'una estructura d'aprenentatge cooperativa.

Però els alumnes també poden percebre els seus professors com a sancionadors si no aconsegueixen l'objectiu que els han marcat. I poden percebre els seus companys com a rivals i competidors seus a l'hora d'assolir els objectius marcats si hi ha una interdependència negativa de finalitats, pròpia d'una estructura d'aprenentatge competitiva.

Aquestes representacions que es fan els alumnes dels altres significatius, com hem vist en l'apartat anterior, estan molt relacionades amb la motivació intrínseca dels alumnes, gràcies a la qual l'alumne se sent estimulat a aprendre, es considera capaç d'aprendre i vol aprendre.

D'aquesta manera, segons quines siguin les representacions que un alumne es fa de la situació didàctica, les representacions que es fa de sí mateix i les representacions que l'alumne es fa dels altres significatius, més fàcilment podrà aconseguir aprendre. I, al revés, si les representacions que un alumne es fa de la situació didàctica, de sí mateix i dels altres significatius contribueixen a que l'alumne no aprengui, més fàcilment no aprendrà.

I.4.1.- L'autoconcepte i l'autoestima

Com dèiem, els alumnes construeixen representacions sobre sí mateixos i sobre els altres significatius presents en la situació d'aprenentatge. En aquest sentit, l'autoconcepte és la temptativa per explicar-nos a nosaltres mateixos (Woolfolk, 1999), formar un esquema que organitzi les impressions, els sentiments i les actituds que tenim sobre nosaltres mateixos. L'autoconcepte són les percepcions que tenim respecte a nosaltres mateixos.

En les representacions que els alumnes es construeixen sobre sí mateixos, poden veure's com a persones competents o pel contrari com a persones poc hàbils, incompetents o amb pocs recursos per a resoldre els problemes que es plantegen. Així, quan aprenem, aprenem els continguts i aprenem també que podem aprendre. Quan no aprenem els continguts, no només no els aprenem, sinó que podem aprendre que no som capaços d'aprendre.

D'aquesta manera, quan hom vol aprendre i aprèn, l'experiència viscuda li ofereix una imatge positiva d'un mateix i es reforça la seva autoestima. L'autoconcepte, que segons Shavelson (1976) (citada per Garma i Elexpuru, 1999) es defineix com *“la percepció que cadascú té de si mateix, que es forma a partir de les experiències i les relacions amb l'entorn, en les quals les persones significatives exerceixen un paper important”*, es veu influït pel procés i els resultats obtinguts en la situació d'aprenentatge, i influeix al seu torn en la forma d'enfrontar-se a la situació d'aprenentatge.

Per a Cava i Musitu (2000), es distingeixen tres dimensions de l'autoconcepte: la dimensió cognitiva, la dimensió afectiva i la dimensió conductual.

La dimensió cognitiva la constitueixen els múltiples esquemes en els quals la persona organitza tota la informació que es refereix a ella mateixa, la dimensió afectiva correspon a l'**autoestima**, i la dimensió conductual implica les conductes dirigides a l'autoafirmació o a la recerca de reconeixement per part d'un mateix o dels altres.

L'autoconcepte (Solé, 1999) es refereix al coneixement d'un mateix, i inclou judicis valoratius, el que es denomina autoestima. El terme autoestima (Cava, Musitu, 2000) inclou necessàriament una valoració, i expressa el concepte que hom té de sí mateix, segons unes qualitats subjectivables i valoratives. El subjecte es valora a sí mateix segons unes qualitats que provenen de la seva experiència, i que són considerades com a positives o negatives. Així, el concepte d'autoestima es presenta com la conclusió final d'aquest procés d'autovaloració i es defineix com la satisfacció personal de l'individu amb ell mateix, l'eficàcia del seu propi funcionament i una actitud avaluativa d'aprovació. Per a Miras (2002), l'autoestima fa referència a l'avaluació afectiva que es dur a terme envers l'autoconcepte, de com es valora i se sent la persona en relació a les característiques que s'autoatribueix.

Però l'autoestima, aquesta avaluació de la informació continguda en l'autoconcepte, procedeix dels sentiments del subjecte sobre tot el que ell és (Pope, A., McHale, S., Craighead, W.E., 1998). L'autoestima està basada en la combinació de la informació objectiva sobre un mateix i l'avaluació subjectiva de dita informació.

Així, podem examinar la formació de l'autoestima pensant en la percepció d'un mateix i l'ideal d'un mateix. És a dir, la percepció d'un mateix equival a l'autoconcepte, a la visió objectiva de les habilitats, característiques i qualitats. L'ideal d'un mateix és la imatge de la persona que a hom li agradaria ser, el desig sincer de posseir determinats atributs.

Quan la percepció i l'ideal d'un mateix s'equiparen, l'autoestima és positiva. Si un nen valora l'èxit acadèmic i és bon estudiant, se sentirà bé amb sí mateix, tindrà una avaluació positiva de les seves característiques reals. I a l'inrevés, un nen que vol ser popular però en realitat té pocs amics, tindrà una baixa autoestima, existirà una discrepància entre la percepció i l'ideal, que el portarà a tenir problemes amb l'autoestima.

Aquesta valoració entre la percepció i l'ideal dels estudiants, es duu a terme en cinc grans àrees: social, acadèmica, familiar, imatge corporal i autoestima global:

- L'àrea social abraça els sentiments d'hom mateix en quant les necessitats socials i d'amistat, incloent-hi les interaccions i relacions amb els companys, la simpatia i inclusió amb els companys.

- L'àrea acadèmica tracta l'avaluació d'un mateix com a estudiant. Si hom troba els seus propis models per a l'èxit acadèmic, la seva autoestima acadèmica serà positiva.
- L'autoestima familiar reflexa els propis sentiments de l'alumne com a membre de la família, si se sent membre estimat, a qui es valora i rep respecte dels seus pares i familiars.
- La imatge corporal és la combinació de l'aspecte i les capacitats físiques. L'autoestima del nen en aquesta àrea es basa en la satisfacció de com és i actua el seu cos.
- L'autoestima global és la valoració general d'un mateix, i es basa en l'avaluació de totes les àrees.

Fins ara s'ha tractat l'autoestima com si fos una característica purament individual. Seguint a Woolfolk (1999) és possible que l'autoestima estigui influïda tant per les característiques individuals dels alumnes com per la pertinença a un o altre grup (família, grup d'amics, herència ètnica, equips). Aquesta autoestima, que podem denominar autoestima col·lectiva, dóna valor als grups als quals pertanyem. L'orgull en la família o en la comunitat forma part de les bases d'una identitat estable i de l'autoestima col·lectiva. Els valors, estils d'aprenentatge i patrons de comunicació dels estudiants que pertanyen a minories ètniques, poden ser incongruents amb les expectatives de l'escola i de la societat. Els esforços especials per fomentar l'orgull ètnic resulten importants per tal que els estudiants no adquireixen la idea que les diferències equivalen a deficiències.

I.4.2.- Autoconcepte i rendiment escolar

Situats en el marc escolar, s'ha demostrat la relació entre autoconcepte i el rendiment acadèmic. No obstant, ni el rendiment depèn exclusivament dels nivells d'autoconcepte, ni l'autoconcepte és alterat només per les experiències directes d'èxit (Oñate, 1995). Intervenien altres variables com l'interès del nen per la tasca a realitzar, l'actitud i exigència del professorat i dels pares, els èxits aconseguits, la seguretat o inseguretat, dependència o independència del nen.

Per a Gonzalez i Touron (1992), l'autoconcepte és una variable crítica en l'educació per ser tant una variable que intervé en el procés d'aprenentatge, com un objectiu educatiu per si mateix. En la planificació curricular, per tant, s'ha d'afrontar el desenvolupament d'autoconceptes adequats. En aquest sentit, els climes de classe humanístics, centrats en la persona, són els que més contribueixen al desenvolupament d'autoconceptes positius. Així, com assenyala Miras (2002), cal destacar l'autoconcepte acadèmic, que és la representació que l'alumne té de si mateix com a aprenent, com a persona dotada d'habilitats per fer front a l'aprenentatge.

Entre els múltiples factors que influeixen en la formació de l'autoconcepte acadèmic, dins l'àmbit escolar destaquem els èxits o fracassos obtinguts, els factors a què s'atribueixen aquests, la conducta del professor, la comparació del propi rendiment amb el dels companys, l'estatus que té l'alumne en el grup de companys o les qualificacions acadèmiques.

De fet, en investigacions recents es proposa avançar en el constructe teòric d'estatus acadèmic (Hernández, V, et altres (2005)). Aquest autors defineixen l'estatus acadèmic com el quadre de referència de prestigi social d'un alumne en funció del lloc que ocupi en la institució escolar, ja sigui pel seu rendiment acadèmic (davant la tasca proposada), per la valoració de l'esforç realitzat, com pel desenvolupament del rol adquirit dins l'aula per part de l'alumne.

L'escola, doncs, genera un estatus escolar adquirit per assoliment, que fa que els alumnes aprenguin a valorar l'eficàcia, allò correcte, interioritzant les idees d'èxit i de fracàs. I tota aquesta informació acadèmica personal en forma de qualificacions, com les valoracions informals que rep sobre la seva conducta, com les expectatives generades pels seus companys i professors, així com la imatge interioritzada del prestigi del centre on estudia, configura el que Hernández, V. Et altres (2005) anomena estatus acadèmic autopercebut. En funció d'aquest estatus acadèmic es condicionen també les nostres pròpies expectatives envers el que creiem que som capaços de fer, i, en definitiva, com actuem.

La relació entre autoconcepte i experiència d'assoliment es manifesta especialment quan existeixen alteracions o dèficit en l'assoliment escolar de l'alumne.

Segons Burns (1990), els nombrosos estudis d'investigació són un testimoni més que suficient, del fet que la baixa autoestima o els autoconceptes que contenen l'opinió que el nen no és competent, tendeixen a produir un rendiment insuficient i uns nivells d'activitat escolar pobres, i en alguns casos, l'abandonament de les activitats acadèmiques. També és cert, que els nens que tenen autoconceptes positius són capaços de fer valoracions més positives i més clares de la seva habilitat per rendir en l'escola i obtenir en els seus estudis acadèmics resultats realment superiors als dels alumnes amb sentiments incerts i negatius de si mateixos.

Cal remarcar, però, que el baix rendiment i el fracàs estan associats més amb l'autoestima baixa que no pas el rendiment alt i l'èxit amb l'autoestima alta. És a dir, les conseqüències debilitadores de la baixa autoestima en el rendiment acadèmic (o recíprocament, del rendiment acadèmic pobre en la autoestima), tenen un efecte més gran que les conseqüències facilitadores recíproques dels nivells alts d'autoestima i de rendiment escolar.

Per a Solé (1999) és discutible la relació entre autoconcepte i rendiment escolar (és una alta autoestima el que influeix en els resultats acadèmics? O són els resultats acadèmics els responsables d'una elevada autoestima?), encara que sembla raonable pensar que existeix una influència mútua, una relació circular o en espiral.

Segons Burns (1990), l'autoconcepte i el rendiment acadèmic personal semblen estar molt estretament lligats. Les argumentacions de Burns (1990) situen les institucions educatives com a llocs on els alumnes estan obligats a competir. I, al competir, els alumnes es veuen abocats a revelar les seves adequacions o inadequacions personals en públic. Aquesta competició i les pressions de mestres i pares per tal que l'alumne assoleixi l'èxit, fa que els alumnes utilitzin el rendiment acadèmic com un indicador important de la seva autovàlua.

D'aquesta manera, un estudiant amb èxit arriba a sentir-se competent i significatiu, mentre que un estudiant que fracassa pot sentir-se incompetent i inferior. La tasca escolar és una àrea molt important (si no és la més important) en la vida del nen alumne; i a més a més, és pública, és a dir, exposada a la inspecció dels altres significatius (companys i mestres) i revisada (fiscalitzada) pels pares. No és estrany que, amb la tensió cultural envers l'èxit, la competició amb els companys i la demostració pública de resultats, la vida a l'escola tingui una influència patent en l'autoestima dels alumnes.

Per tant, la construcció d'una imatge positiva de sí mateix és un objectiu que hauria de ser prioritari en l'ensenyament. A l'afavorir l'autoconcepte i l'estimació pròpia en els alumnes s'està afavorint el rendiment acadèmic. Per tant, segons Oñate (1995) s'han de desenvolupar els procediments que, a més a més d'augmentar les habilitats dels alumnes, promoguin el desenvolupament d'un autoconcepte i una estimació pròpia positiva.

Entre les actuacions a dur a terme a l'aula, Oñate (1995) destaca:

- L'acceptació i estimació pròpia i dels alumnes, el que implica reconèixer les pròpies limitacions i els propis errors, i reconèixer les capacitats i limitacions dels alumnes. És important tractar els alumnes en virtut del que ells poden fer i no en comparació amb els altres significatius.
- L'apreci i confiança en sí mateix. És necessari apreciar-se i confiar en un mateix com a persona. Així es podrà apreciar els altres, i aquesta altra persona s'apreciarà i confiarà en sí mateixa. Això porta a pensar i actuar en la creença que l'alumne pot prendre les seves pròpies decisions, pot aprendre i progressar d'acord amb aquestes decisions.
- L'atenció i cura de les pròpies necessitats reals per poder atendre a les altres persones.
- L'afecte cap a un mateix, per mostrar simpatia i afecte vers l'alumne.
- El respecte per la llibertat de l'alumne perquè es té fe en ell.

En paraules d'Oñate (1995), l'afirmació d'un mateix com a ser humà, fal·lible, valiosíssim, irrepetible, et porta a estar obert i atent a les altres persones, reconeixent la seva existència i afirmant-la.

I.4.3.- Representacions mútues.

L'autoconcepte s'aprèn o es configura en el curs de les experiències de la vida (Solé, 1999): les relacions interpersonals, en particular les que es tenen amb "altres significatius" com són els pares, germans, professors, companys, amics, ... constitueixen els fils mitjançant els quals es teixeix la visió sobre un mateix. Al llarg de les interaccions que viu, el nen elabora la visió sobre ell mateix a partir de la interiorització de les actituds i percepcions que aquests "altres significatius" tenen respecte d'ell mateix. D'aquesta manera, hom acaba veient-se simpàtic o antipàtic, llest o maldestre, encantador o pesat, perquè això és el que els altres li transmeten.

Així, les interaccions que tenen lloc a l'escola, estan tenyides per les representacions mútues dels protagonistes de la interacció.

Segons Coll i Miras (1990), si volem comprendre perquè una persona es comporta d'una determinada manera en la relació amb una altra, no és suficient observar el comportament d'aquesta segona respecte a la primera, sinó que és necessari tenir en compte la manera com aquest comportament és percebut i interpretat, i recíprocament. En aquest sentit, la representació que té el professor dels seus alumnes, el que pensa i espera d'ells, no és només un filtre que el porten a interpretar d'una manera o una altra el que fan, a valorar de diferent manera els aprenentatges que realitza, a reaccionar de forma diferent davant els seus progressos i dificultats, sinó que pot arribar a modificar el comportament real dels alumnes en la direcció de les expectatives associades a aquesta representació. Però aquest principi opera també en sentit invers, i la representació que els alumnes tenen del seu professor, el que pensen i esperen d'ell, les capacitats i intervencions que li atribueixen, condiciona en gran mesura la seva interpretació de tot el que fa i diu i pot arribar, en alguns casos, a modificar el comportament del professor en la direcció de les expectatives associades a dita representació.

L'origen de la representació mútua en el cas d'un professor i uns alumnes que coincideixen per primera vegada, és la trobada inicial entre un i altres i l'observació mútua directa de les seves característiques i del seu comportament. Per a Miras (2002) no es pot descartar que, abans que s'estableixi un contacte directe, els professors i els alumnes tinguin ja amb algun tipus d'informació que ajudi a configurar unes primeres representacions mútues.

La impressió inicial, doncs, serà completada amb informacions prèvies sobre el professor en qüestió, i informacions prèvies sobre els alumnes que li han tocat al professor. A aquestes dues fonts, origen de la representació, s'ha d'afegir l'observació mútua continuada, que pot reforçar la impressió inicial, però també pot modificar-la completament.

Però el fet a destacar no és tant l'existència d'aquestes possibles fonts d'informació que estan a la base de la representació mútua entre el professor i els alumnes, sinó en els processos mitjançant els quals se selecciona i s'organitzen les informacions: els processos de selecció i categorització, als quals ens referirem posteriorment, en l'apartat II.3.1. la cadena de l'efecte d'expectativa, del capítol II.

El que sí que cal mencionar és que els processos de selecció i categorització han estat sovint referits al concepte d'alumne ideal que cada professor construeix en el transcurs de la seva experiència docent.

Un element essencial per a comprendre com funcionen els processos de selecció i categorització en la construcció de les representacions mútues entre el professor i els alumnes és la concepció que cadascun d'ells té del propi rol i del rol de l'altre. Segons Coll i Miras (1990) en l'accepció més habitual el concepte de rol designa unes expectatives de comportament associades amb el status o la funció que ocupa una persona en un sistema social. Així, probablement, el professor seleccionarà i avaluarà les característiques i el comportament dels alumnes en funció de la seva major o menor pertinença i adequació a les expectatives de comportament associades amb el rol "d'alumne"; i a la inversa, l'alumne seleccionarà i valorarà les característiques i comportament del professor més vinculades amb les expectatives que tingui del rol de "professor". Cal afegir, però, que la concepció que el professor té del seu propi rol no és independent de la concepció que té del rol dels alumnes, de manera que les característiques i comportaments dels alumnes seran seleccionats i categoritzats d'acord amb les expectatives que generen tant la concepció del professor sobre el seu propi rol com per la concepció que té el rol dels alumnes.

Així, professors i alumnes, a partir d'unes informacions d'origen i naturalesa diversa, organitzen aquestes informacions, les interpreten i construeixen unes representacions mútues que mediatitzen les seves relacions. Els professors, en la representació que

construeixen dels alumnes, atorguen una especial importància als factors normatius i al grau de conformitat dels alumnes a la consecució dels objectius de l'escola: atenció, participació, motivació, responsabilitat, interès pel treball, constància, respecte envers els companys i els professors,... és a dir, tots aquells aspectes que configuren les regles de joc que defineix la institució escolar per assolir els objectius educatius.

Però en les representacions que els alumnes construeixen sobre els seus professors, són més importants els factors afectius: la disponibilitat que es mostra a l'alumne, el respecte i l'afecte que li transmet, la capacitat per a mostrar-se acollidor, l'actitud positiva. El pes dels factors afectius i relacionals és més gran en les representacions dels alumnes d'educació infantil, disminueix en els alumnes de primària i encara més en els alumnes de secundària. A mesura que els factors afectius perden pes, van guanyant pes els factors més acadèmics com la claredat de les explicacions, el coneixement del contingut, la capacitat per a motivar i despertar l'interès dels alumnes. Per a Miras (2002) aquests factors afectius que s'actualitzen en els processos educatius es troben mediatitzats per les representacions que professors i alumnes han elaborat.

Però la importància que tradicionalment s'ha donat a la interacció entre el professor i els alumnes ha deixat en segon terme les relacions que s'estableixen entre els alumnes al llarg de les activitats escolars i les seves repercussions sobre l'assoliment d'objectius. Per Coll i Colomina (1990), aquesta supremacia de la interacció professor-alumne ve donada pel supòsit, àmpliament superat en l'actualitat, que el professor és l'agent educatiu per excel·lència encarregat de transmetre el coneixement elaborat a uns alumnes que són els destinataris amb un paper més o menys actiu. Per a Monereo i Duran (2001), en aquest model tradicional de transmissió del coneixement on el professor és el dipositari del coneixement, les interaccions considerades rellevants eren les que es produeixen entre professor i alumne, i les interaccions entre els alumnes eren (o són) vistes com a entorpidores de l'actuació docent, i, per tant, calia eliminar-les o si més no limitar-les. Monereo i Duran (2001) ho exemplifiquen amb la màxima, potser encara present en algun dels nostres centres en forma de rètol, de "no parlaré a classe".

Seguint a Coll i Colomina (1990), l'adopció del constructivisme com a marc explicatiu de l'aprenentatge escolar, ha provocat, en primer lloc, que entri en crisi el postulat segons el qual l'ensenyament consisteix en transmetre coneixements i l'aprenentatge

consisteix en assimilar-los. En segon lloc, s'ha donat pas a l'explicació de la construcció del coneixement per part del propi alumne mitjançant un complex procés interactiu en el que intervenen tres elements clau: el propi alumne, el contingut de l'aprenentatge i el professor, que actua de mediador entre l'alumne i el contingut. Així, l'estudi de la interacció professor-alumne s'ha decantat vers la identificació i l'anàlisi dels mecanismes mitjançant els quals professor i alumnes construeixen significats compartits sobre els continguts d'ensenyament.

Aquest èmfasi en els processos de construcció de significats compartits respecte els continguts escolars va portar a considerar la possibilitat que els propis alumnes puguin exercir, en determinades circumstàncies, una influència educativa sobre els seus companys, que els alumnes puguin dur a terme el paper mediador entre alumne i contingut, paper, en principi, reservat en exclusiva al professor.

Aquesta influència educativa que exerceixen els alumnes sobre els processos de construcció de coneixements dels seus companys, difícilment es durà a terme en una estructura d'aprenentatge individual o en una competitiva, on no hi ha interacció o existeix en termes de Johnson i Johnson (1985) (citats per Garrido, 1986) una interacció d'oposició.

I.4.3.1. Interacció entre alumnes i processos cognitius.

Per a Lara (1995) sembla clar que la interacció social té un paper important en el desenvolupament cognitiu de l'alumne, malgrat no hi hagi un marc de referència clar i explicatiu per explicar l'aprenentatge realitzat en funció dels processos interactius. Per a Coll i Colomina (1990), el canvi de perspectiva obliga inexcusablement a posar en relació els processos interactius amb els processos psicològics suposadament responsables de l'aprenentatge que realitzen els participants en l'activitat conjunta.

Lara (1995) argumenta que quan es produeix la interacció social, la conducta de l'altre pot provocar en l'individu un desequilibri o conflicte cognitiu entre l'estructura mental prèvia del subjecte i els estímuls del medi. En aquest moment es posa en marxa un procés de reestructuració dels continguts mentals per a solucionar aquesta dissonància cognitiva. La nova estructura cognitiva resultant és superior a l'anterior. Aquesta

successió d'estructures cognitives cada vegada més complexes capaces d'interpretar cada vegada millor els estímuls del medi, conformen el desenvolupament cognitiu del subjecte.

Per a Vygotski (citat per Coll i Colomina,1990), la interacció social és l'origen i el motor del desenvolupament i l'aprenentatge. En la interacció social, el nen aprèn a regular els seus processos cognitius gràcies a les indicacions de les persones que interactuen amb ell. Mitjançant un procés d'interiorització, allò que el nen pot fer únicament gràcies a aquestes indicacions (regulació interpsicològica) es transforma progressivament en alguna cosa que pot fer per sí mateix sense necessitat d'ajuda (regulació intrapsicològica). A més a més, les persones som capaces de resoldre problemes o d'efectuar aprenentatges nous quan comptem amb l'ajuda dels altres semblants, però no aconseguim abordar amb èxit aquestes mateixes tasques quan disposem únicament dels nostres propis medis. La zona de desenvolupament proper és la diferència existent entre el que una persona pot fer o aprendre per sí mateixa, sense ajuda dels altres, i el que pot fer o conèixer amb l'ajuda d'altres persones. O com afirmen Coll, Onrubia, Mauri (2008), la zona de desenvolupament proper constitueix l'espai específic d'interacció en el qual la intervenció d'adults o d'individus més experts poden afavorir en l'aprenent un funcionament interpsicològic que vagi més enllà del seu funcionament intrapsicològic.

El problema clau de l'explicació vygotskiana és comprendre com es produeix el pas de la regulació interpsicològica a la regulació intrapsicològica dins de la zona de desenvolupament proper que es genera en la interacció social.

Per a Vygotski, el llenguatge juga un paper decisiu en el procés d'interiorització. Mitjançant el llenguatge podem influir sobre l'acció i el pensament de les persones amb les que interactuem, però igualment, també podem influir sobre les nostres pròpies accions i pensaments. Així, el procés d'interiorització pot ser entès com el trànsit des d'una regulació externa, social, interpsicològica dels processos cognitius mitjançant el llenguatge dels altres, a una regulació interioritzada, individual, intrapsicològica dels processos cognitius mitjançant el llenguatge intern.

Per a Coll i Colomina (1990), la clau del procés d'interiorització s'ha de buscar en l'anàlisi dels intercanvis comunicatius que tenen lloc durant l'activitat conjunta, i en la

manera com aquests intercanvis influeixen sobre les representacions i significats que construeixen els participants. La col·laboració entre iguals, donada la simetria de les relacions entre els participants, ofereix unes condicions òptimes perquè els alumnes utilitzin el llenguatge en tot el seu valor instrumental, és a dir, que utilitzin el llenguatge, tant propi com dels companys, per regular l'acció i els processos mentals propis i l'acció i els processos mentals dels companys.

Per a Colomina i Onrubia (2002) es poden destacar tres mecanismes explicatius de la potencialitat de la interacció entre els alumnes: el conflicte entre punts de vista moderadament divergents que afavoreix l'aparició de conflictes que menen a la revisió i reestructuració dels punts de vista propis, i per tant, menen a l'aprenentatge i a l'avenç intel·lectual; la regulació mútua a través del llenguatge, ja que les situacions d'interacció entre iguals permeten regular la comunicació entre els participants i mediar en els processos de construcció compartida del coneixement, esdevenint espais on els alumnes poden utilitzar plenament les potencialitats del llenguatge com a instrument d'aprenentatge; i el recolzament mutu relacionat amb els aspectes afectius i motivacionals implicats en l'aprenentatge.

I.4.3.2. El valor educatiu de la relació entre alumnes

Per a Lara (1995) la interacció escolar entre iguals dota a l'individu de mecanismes útils en el seu desenvolupament cognitiu, afectiu i social, mecanismes desitjables des del punt de vista dels objectius de tot el sistema escolar.

Seguint a Coll i Colomina (1990), la relació entre els alumnes pot incidir de forma decisiva en els aspectes següents:

- *l'adquisició de competències i habilitats socials*; la interacció constructiva amb el grup d'iguals afavoreix i incrementa les habilitats socials dels nens i nenes. Per a Lara (1995: 400) “la millora en les habilitats socials s’han correlacionat directament amb la socialització i l’èxit escolar posterior i amb la socialització adulta”.

- *el control dels impulsos*; els nens aprenen a controlar els impulsos agressius en el context de les relacions entre iguals. En aquest marc, s'estableixen mecanismes reguladors imprescindibles per a modular l'efecte del comportament agressiu. A més a més, s'ha de tenir en compte que les conductes agressives es donen més freqüentment en la interacció entre nens que en la interacció adult-nen.

- *el grau d'adaptació a les normes establertes*,

- *la superació de l'egocentrisme i la relativització progressiva del punt de vista propi*; L'egocentrisme es refereix a la incapacitat d'adoptar el punt de vista dels altres davant una situació o un problema. En la interacció social el nen confronta el seu propi punt de vista amb altres punts de vista, amb els que a vegades coincideix i a voltes, discrepa. A poc a poc el nen ha d'anar desenvolupant la capacitat per comprendre com una situació és vista per una altra persona, i com aquesta persona reacciona cognitivament i emocionalment a dita situació.

- *el nivell d'aspiració i el rendiment escolar*; la interacció entre iguals té una gran influència sobre les aspiracions i el rendiment escolar dels alumnes. Segons diversos estudis, “és més probable que un estudiant aspiri a cursar l'ensenyament superior si el seu millor amic planeja fer-ho” (Coll i Colomina, 1990:338).

- *el procés de socialització en general*. La interacció entre iguals és molt més freqüent, intensa i variada que la interacció professor-alumne. Mitjançant la simulació de rols socials en els jocs amb els iguals, els nens aprenen aquests rols i tenen l'oportunitat d'elaborar pautes de comportament comunicatiu, agressiu, defensiu i cooperatiu que seran essencials en la seva vida adulta. Mitjançant els processos d'imitació i identificació que tenen lloc en les relacions entre iguals, els nens aprenen les habilitats i els comportaments que s'han de tenir i exhibir en un ambient determinat.

1.5.- RECAPITULANT...

La professora deixa caure amb intensitat un grapat de fulls i llibres sobre la plena i atapeïda taula de la sala de professors. El soroll colpejador fa adonar als presents professionals de l'ensenyament que la classe del company no ha estat del tot, el que podríem qualificar, d'exitosa. Després d'uns breus moments de tens silenci, durant els quals la professora s'ha friccionat fortament l'entrecella, la professora sembla voler iniciar una altra classe magistral dirigida, ara, al nou i titulat auditori; "No són mals nanos, però no estan motivats per aprendre", sentència la professora. Automàticament s'inicien un reguitzell d'afirmacions, totes alhora, per part del nodrit grup de professors i professores que omplen la petita sala de professors. Totes i tots, des de la seva inqüestionable realitat, confirmen, matisen o desmenteixen la categòrica afirmació d'una, ara, atabalada professora.

I entre tant encreuament de sentències en totes direccions, tots els presents van afirmant la importància de la motivació com a constructe psicològic que contribueix a explicar la variabilitat en l'aprenentatge i el rendiment escolar dels diferents alumnes.

I la solitària professora comença a pensar, a qüestionar-se, silenciosament, com un naufrag en mig d'un mar de dubtes, perquè els alumnes no estan motivats. No estan motivats perquè no aprenen? O no aprenen perquè no estan motivats? Per què són així, els alumnes d'avui dia?

De sobte, la imatge d'un alumne del grup classe que acaba d'abandonar enèrgicament, com si es tractés d'un follet, se li acosta a l'orella i li xiuxiueja tota aquella teoria psicopedagògica que ella sap, però que ha oblidat amb una velocitat directament proporcional a mesura que augmentava l'exigència i la conflictivitat de l'aula.

Així, la professora sap, tal com hem explicat en el present capítol, que, segons la teoria de l'avaluació cognitiva, cal fomentar la motivació intrínseca dels alumnes, una motivació que sorgeix quan el subjecte fa el que fa perquè li agrada l'activitat en si mateixa, perquè gaudeix de l'activitat per l'interès que desperta en ell, perquè la tasca a realitzar és per a l'alumne assumible i possible, amb el just grau de dificultat, risc i fracàs.

I sap que la motivació d'assoliment és aquell tipus de motivació intrínseca, dirigida per estímuls interns, que dóna alè a la motivació per aprendre. Com hem dit, que la meta a assolir (en aquest cas, els objectius d'aprenentatge) sigui atractiva i que l'alumne es vegi capaç d'assolir-la, tot i que li suposi esforç, són dos dels factors o elements importants per a l'aprenentatge. Si l'alumne no s'hi veu en cor, si no se sent capaç, el temor a fracassar el paralitzarà, no tindrà la persistència necessària per a la realització de la tasca, la rebutjarà i la motivació resultant el portarà a evitar la situació.

Una motivació d'assoliment que té una important relació amb l'estil atribucional que hem presentat. Un estil motivacional que, segons els autors, porta a afirmar que el que la professora hauria de fer per millorar la motivació dels alumnes és que ells mateixos se sentin els responsables i controladors del seu procés i dels seus resultats, i ensenyar-los a atribuir tant els èxits com els fracassos a causes internes, variables i controlables com ara l'esforç.

La professora sap, que la motivació per a aprendre es fomenta quan les fonts de motivació són intrínseques, quan les metes resulten un repte personal i assumible, quan l'alumne se centra en la tasca, quan la motivació d'assoliment és més gran que la motivació per evitar el fracàs, quan l'alumne atribueix els èxits i els fracassos a causes controlables i quan l'alumne creu que pot millorar l'habilitat.

L'ara reflexiva professora, recorda la disruptiva conducta del seu alumne-follet, i en culpa a la motivació de l'alumne, ja que la motivació impulsa la conducta del subjecte, en aquest cas, l'alumne, vers la consecució dels seus objectius. Un alumne sense motivació per a l'aprenentatge escolar, però amb una forta motivació per mantenir la seva autoestima a través de conductes contràries a les normes escolars i socials.

Però la professora també sap que la motivació és un procés psicològic que s'intensifica en els complexos processos d'interacció que s'estableixen entre l'alumne i el medi educatiu.

En aquest sentit, el coneixement de la dinàmica de la motivació escolar pot fer incrementar la motivació per a l'aprenentatge i, amb això, l'adquisició de coneixements i el desenvolupament de les habilitats.

Els alumnes construeixen coneixement d'una banda per l'activitat constructiva al llarg de les activitats d'ensenyament aprenentatge, i que fa referència a continguts culturals ja

elaborats i construïts socialment; però d'altra banda, els alumnes construeixen significats a partir d'aquests coneixements i gràcies a la interacció que estableixen amb el professor i amb els seus companys.

Però la professora també sap que la interacció que s'estableixi entre ella i els seus alumnes i la interacció que s'estableixi entre l'alumne i els seus companys alumnes, tenen un paper important en el desenvolupament cognitiu de l'alumne.

En les representacions que l'alumne-follet es construeix sobre sí mateix, es pot veure com a una persona competent, que pot aprendre o tot el contrari, com una persona poc hàbil que no pot aprendre els continguts, i que, per tant, aprèn que no és capaç d'aprendre. I si aprèn que no és capaç d'aprendre, la imatge que tindrà d'ell mateix, el seu autoconcepte, i la valoració que en farà del seu autoconcepte, és a dir, l'autoestima, poden ser baixos. I la baixa autoestima o l'autoconcepte que hom no és competent, tendeix a produir un rendiment insuficient i uns nivells d'activitat escolar pobres.

I la professora sap que hauria d'haver desenvolupat procediments que, a més a més d'augmentar les habilitats dels seus alumnes, també promoguessin el desenvolupament d'un autoconcepte positiu i una estimació pròpia positiva.

Però, alhora, també sap que els alumnes poden exercir una influència educativa sobre els seus companys, els mateixos alumnes poden dur a terme el paper mediador entre alumne i contingut, paper, en principi, reservat en exclusiva a la professora.

Aquesta influència educativa que exerceixen els alumnes sobre els processos de construcció de coneixements dels seus companys, difícilment es durà a terme en una estructura d'aprenentatge individual o en una competitiva, on no hi ha interacció o bé hi ha una interacció d'oposició.

I l'estressada professora, ara, es planteja quin model d'estructura d'aprenentatge és present a l'aula, a l'escola. I es qüestiona sobre quin model d'escola es desitja. Si un model d'escola on els objectius escolars siguin la transmissió de coneixements i l'adquisició de conceptes per part de l'alumne, o bé un model d'escola on els objectius es refereixin a l'educació en general, en preparar l'individu per a viure en la societat, on l'escola sigui una microsocietat, on la interacció social sigui en sí mateixa un objectiu

educatiu, que permeti l'alumne adquirir les habilitats socials necessàries per viure en societat.

L'ara sorprès alumne-follet mira fixament l'argumentació mental de la professora i es veu a ell mateix en un sistema motivacional cooperatiu, on ell mateix pogués experimentar l'assoliment de l'èxit personal, però alhora també pogués experimentar que ha contribuït a l'èxit dels altres. Un sistema cooperatiu on la motivació d'ell com a alumne, fos intrínseca, on ell busqués incrementar la seva pròpia competència, però alhora tingués l'experiència d'autonomia i responsabilitat personal, i on la seva conducta es veiés influïda pel desig d'ajudar els altres. Un sistema on hi hagués una interdependència positiva de les metes dels diferents alumnes, on la interacció amb els seus companys no només no fos prohibida sinó que fos promoguda i necessària per facilitar un compromís permanent amb l'aprenentatge.

Un fort timbre fa tornar a la realitat la professora, que recull lentament els llibres i els fulls deixats a la taula. L'alumne-follet només desitja que la professora se'l miri amb uns altres ulls, que pensi que ell també té coses a aportar; només espera que la professora tingui unes expectatives positives vers ell...

CAPÍTOL II: EL PROCÉS DE L'EXPECTATIVA: L'EFECTE PIGMALIÓ I L'AUTOcompliment DE LA PROFECIA.

Al recercar sobre el procés de l'expectativa, tots els documents consultats menen directament o indirectament a l'estudi realitzat per Rosenthal i Jacobson (1968) i publicat en el llibre titulat *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*.

En la literatura grega s'explica que Pigmalión era un rei xipriota que va agafar un bloc de pedra que estava abandonat i va començar a esculpir l'estàtua d'una dona. Cada dia Pigmalión dedicava un temps determinat a l'estàtua i a poc a poc es va anar enamorant de la figura que treballava. Com més temps dedicava a l'estàtua, més s'enamorava d'ella, i al final, va creure que era més bella que totes les dones de la terra. Aleshores va començar a demanar als déus que li donessin vida, desig que va sol·licitar amb tant d'anhel i tanta passió que la deessa Afrodita va donar vida a l'estàtua perquè l'escultor s'hi pogués casar: el desig de Pigmalión s'havia fet realitat.

En la seva investigació, Rosenthal i Jacobson parteixen del pressupòsit que les persones fan més sovint el que s'espera d'elles que el contrari. La conducta de les persones està determinada per regles i expectatives que permeten preveure com es comportarà tal persona en una situació donada. Però alhora la nostra predicció o profecia pot ser per ella mateixa un factor que determini la conducta de l'altra persona. I aquest és el punt de partida de Rosenthal i Jacobson: com l'expectativa que una persona té sobre el comportament d'una altra pot, sense pretendre-ho, convertir-se en una exacta predicció simplement pel fet d'existir.

La pregunta concreta que es van plantejar era aparentment simple: si els professors esperen que alguns dels seus alumnes rendeixin a un determinat nivell, ja sigui superior o inferior a la mitjana, influirà d'alguna manera aquesta expectativa en la conducta del professor i, alhora, en la conducta dels alumnes implicats, de tal manera que les expectatives es converteixin en realitat?

La resposta obtinguda per Rosenthal i Jacobson va ser afirmativa.

II.1.- L'EXPERIMENT D'OAK SCHOOL

Rosenthal i Jacobson (1968) van dur a terme l'anomenat experiment d'Oak School, amb l'objectiu de verificar la hipòtesi següent: “En una classe donada, els alumnes dels quals el mestre espera un desenvolupament més gran que la mitjana, mostraran realment aquest desenvolupament”.

Durant la primavera de 1964 els mestres van aplicar un “test de Harvard d'inflexions en les corbes d'adquisició” a tots els alumnes que la propera tardor tornarien a l'escola. Aquest test, presentat als mestres amb tota la justificació d'una investigació educativa innovadora, havia de predir el “floreixement o enlairament” escolar d'un 20 per 100 dels nens, els quals mostraran aquesta inflexió o enlairament més significatiu en el seu aprenentatge en el curs de l'any següent per sobre del 80 per 100 restant.

La raó exposada als mestres per aplicar aquest test de Harvard a Oak School era verificar definitivament la seva validesa, que ja s'havia presentat com a ben establerta. En realitat, però, el test de Harvard era un test d'intel·ligència, tipificat i relativament no verbal, i molt desconegut per la majoria dels professors d'Oak School, anomenat “test d'aptitud general de Flanagan (T.O.G.A.)”.

El T.O.G.A. es va aplicar com a pretest a tots els alumnes i com a postest, seguint les formes del test per als grups d'edats diferents.

Per avaluar el desenvolupament intel·lectual dels alumnes, Rosenthal i Jacobson van definir el desenvolupament o progrés intel·lectual com la diferència entre el coeficient intel·lectual (C.I.) obtingut pel nen en el pretest i el C.I. obtingut pel nen en el postest. L'experiment bàsic tenia com a objectiu determinar en quina mesura els nens sobre els quals els mestres tenien expectatives especialment favorables (grup experimental) presentaven un major desenvolupament intel·lectual que la resta dels nens (grup control). El postest bàsic es va aplicar vuit mesos després que s'hagués aplicat el tractament experimental (la comunicació d'expectatives favorables falses), i un any després del pretest.

Al final de l'estiu de 1964, quan ja s'havien aplicat els pretest, un 20 per 100 dels alumnes de Oak School van ser designats com a “enlairadors” abans que els mestres

tinguessin cap contacte amb els seus nous cursos. Els fonaments per fer la designació s'havien establert la primavera anterior.

Cada mestre va rebre una llista de noms de nens (d'un a nou) que eren els nens de la seva classe que pertanyien a aquell 20 per 100 dels millors alumnes d'Oak School segons els resultats obtinguts en aquell innovador "test de Harvard d'inflexions en les corbes d'adquisició". En el moment de distribuir les llistes es va dir als mestres que podia ser interessant per a ells saber quins eren aquells dels seus alumnes que podrien manifestar-se com a "enlairadors". Igualment se'ls va demanar que no parlessin del resultat del test ni amb els alumnes ni amb els seus pares.

El 20 per 100 dels alumnes "especials" havia estat escollit d'una llista de nombres a l'atzar.

L'única diferència entre els nens considerats com capaços de progressar més intel·lectualment i els nens del grup de control, estava en la ment del mestre.

A tots els alumnes d'Oak School es va aplicar el mateix retest de C.I. després d'un semestre, després d'un any escolar i després de dos anys escolars. En els primers dos retest, els nens estaven en la classe del mestre que havia rebut la llista de nens "especials". En l'últim retest, tots els nens estaven en classes amb mestres que no havien rebut cap informació especial. Aquest test de seguiment es va incloure per saber si els efectes de les expectatives depenien d'un contacte continuat amb el mestre que tenia aquestes expectatives favorables.

Es van calcular els augments de C.I. des del pretest fins al retest tant per als alumnes del grup experimental com per als alumnes del grup control. L'avantatge resultant de l'expectativa es va definir com el número de punts de C.I. en què els nens especials superaven als nens del grup control.

Després del primer any de l'experiment, Rosenthal i Jacobson van trobar un avantatge significatiu especialment en els nens dels cursos de primer i segon.

Durant l'any de seguiment posterior a l'experiment, Rosenthal i Jacobson van observar que els més petits dels dos primers cursos van perdre aquest avantatge. Els nens dels cursos superiors, però, van mostrar un avantatge creixent en l'any de seguiment. El més petits, que segons els autors semblaven més influenciables, és possible que tinguessin més necessitat d'un contacte continuat amb el mestre influenciat per les expectatives per poder conservar l'avantatge. Els nens de cursos superiors, que al principi eren més

difícils d'influir, és possible que fossin més capaços de mantenir el canvi de conducta, d'una manera autònoma, un cop ocorreguda.

Rosenthal i Jacobson, en el seu experiment analitzen els avantatges obtinguts pels alumnes designats com a “enlairadors” segons totes les variables existents a Oak School, com són diferències entre sexes, diferències intragrups i entregrups segons l'agrupament dels alumnes (l'Oak School està organitzada segons el sistema de seccions ràpida, mitjana i lenta, seccions, segons les aptituds homogènies dels alumnes essencialment basades en l'aptitud per a la lectura), diferències per ser o no nens mexicans (la sisena part dels alumnes són mexicans i constitueixen l'única minoria ètnica), i fins i tot les sensacions i impressions dels mestres respecte els seus alumnes en funció de variables com la curiositat intel·lectual o l'adaptació personal i social.

En relació a aquest últim aspecte, els mestres van jutjar, en general, els nens “enlairadors” com més curiosos intel·lectualment, com més feliços i, en cursos inferiors, amb menys necessitat d'aprovació social. Segons la percepció del mestre sobre la seva conducta a classe, com en el C.I. i en l'aptitud per a la lectura, els més petits i els nens de la secció mitjana van ser els que van mostrar més avantatges atribuïbles a l'expectativa.

Per justificar les conclusions a les que van arribar Rosenthal i Jacobson, asseguren que “la prova més evident que la seva hipòtesi que les expectatives favorables dels mestres poden afectar significativament el rendiment dels seus alumnes, són els resultats preliminars de les tres rèpliques de l'experiment, ja que totes van demostrar els efectes significatius de les expectatives dels mestres” (Rosenthal i Jacobson, 1968: 227).

I per acabar l'explicació del seu experiment, Rosenthal i Jacobson apunten breument possibles explicacions dels progressos intel·lectuals dels nens del grup experimental.

Entre elles assenyalen que potser els mestres van dedicar més temps a aquells alumnes dels quals esperaven més, malgrat que els mestres semblava que dediquessin menys temps a aquests nens “especials”. A més, les classes en les quals els nens “especials” van progressar més en el C.I. eren les classes en què els nens del grup control també guanyaven més.

D'altra banda, és possible que els mestres tractessin els seus alumnes d'una manera més agradable, amistosa i animadora quan esperaven d'ells grans progressos intel·lectuals. Aquesta conducta agradable, amistosa, segons Rosenthal i Jacobson, s'ha demostrat que fa augmentar el rendiment intel·lectual, probablement pel seu efecte sobre la motivació de l'alumne.

En resum, Rosenthal i Jacobson assenyalen que mitjançant el que es diu, com i quan es diu, per l'expressió de la cara, per la postura i, potser, pel seu contacte, el mestre ha pogut comunicar als nens del grup experimental que esperava un millor rendiment intel·lectual. Aquesta comunicació, juntament amb uns possibles canvis en les tècniques pedagògiques (una major reflexió per part dels mestres sobre la pròpia pràctica i sobre els propis alumnes, pot portar a un canvi conscient o inconscient de la tasca educativa), pot haver contribuït a l'aprenentatge del nen modificant el seu autoconcepte, les seves expectatives sobre la seva pròpia conducta, i la seva motivació davant l'aprenentatge.

Finalment, cal destacar que per òbvies consideracions ètiques, es van restringir les expectatives induïdes experimentalment a les que són positives (els nens classificats com a brillants millorarien en el futur) però es pot inferir clarament la implicació de que les expectatives negatives empitjorarien el rendiment dels alumnes de forma similar.

II.1.1.- Crítiques a l'experiment d'Oak School

Malgrat que els resultats presentats per Rosenthal i Jacobson mostraven que els efectes trobats no eren aplicables a un continu (no tots els grups havien obtingut els mateixos avantatges) les reaccions immediates a la publicació de l'experiment van ser ràpides i clares (Rogers, 1994). Els investigadors Rosenthal i Jacobson, aparentment, havien proporcionat forts indicis per demostrar que les expectatives dels mestres havien determinat els nivells de rendiment de l'alumne.

Però les crítiques no van tardar en arribar i, la majoria, referides a la debilitat del disseny i anàlisi de l'experiment d'Oak School. Rogers (1994) després de detallar estudis d'investigació i rèpliques no literals de l'estudi original de Rosenthal i Jacobson, conclou que no hi ha resultats que puguin donar de forma immediata un quadre obvi i

consistent en relació a les expectatives. Alguns estudis mostren l'efecte de l'expectativa però d'altres no. Alguns mostren efectes només en els nens més petits, d'altres només en nens més grans. Alguns estudis mostren efectes quantitius en les interaccions professor-alumne, però no efectes qualitius, mentre que altres estudis mostren exactament el contrari.

No obstant aquesta visible contradicció de resultats i malgrat la metodologia utilitzada per Rosenthal i Jacobson, se'ls ha d'agrair que provoquessin l'interès pels possibles efectes del biaix de les expectatives dels professors (Rogers, 1994).

II.1.1.1 Crítica comprensiva a l'experiment d'Oak School

Des de la nostra respectuosa concepció inclusiva de l'educació, creiem que cal afegir un aspecte més de crítica al marc de la investigació sobre els efectes de les expectatives realitzada per Rosenthal i Jacobson.

Volem destacar que en la investigació que es va dur a terme no es van tenir en consideració els efectes de la interacció entre iguals. De fet, la investigació parteix d'una visió molt magistral de l'ensenyament. La contextualització temporal, anys 60-70, fa que la concepció que emmarca la investigació de Rosenthal i Jacobson sigui una concepció de l'ensenyament basada en la transmissió de coneixements, on el paper del mestre és primordial, i on el paper de l'alumne és de contenidor, és a dir, assimilador dels continguts transmesos pel mestre. En aquella època, l'única interacció personal que es tenia en compte era la interacció professor-alumne, i fins i tot, aquesta interacció es considerava exercida de forma unidireccional des del professor cap als alumnes (Lara, 1995). Els aspectes referits a la interacció exercida des de l'alumne cap al professor no eren concebuts, i la interacció entre alumnes estava en un llunyà segon pla, si no era considerada com a una interacció indesitjable, que podia portar conseqüències negatives per a la consecució dels objectius educatius.

Tal com assenyalen Johnson i Johnson (1997), la manera com els alumnes perceben els companys i com interaccionen entre ells és un aspecte oblidat de l'educació. La manera com els mestres estructuren els patrons d'interacció alumne-alumne té molta influència en l'aprenentatge dels alumnes i en la seva autoestima.

Aquest oblit, per tant, explica que en la investigació de Rosenthal i Jacobson, l'única interacció que es tingui en compte sigui la interacció professor-alumne. Així, els investigadors plantegen que si es creen falses expectatives als mestres, aquests adequaran la seva conducta a les noves expectatives, les transmetran a l'alumne, el qual variarà el seu rendiment acadèmic. Aquesta visió lineal i directa del procés de l'expectativa, com veiem, no té en compte el context de l'aula, ja que no es pren en consideració la interacció de l'alumne amb els seus companys.

Els efectes de les expectatives dels mestres sobre el rendiment dels alumnes són una realitat a les nostres aules, però la seva existència o no en cada cas particular, el seu funcionament, la magnitud dels seus efectes, depenen de mecanismes complexos que estan lluny de ser lineals i directes com podria deduir-se dels treballs de Rosenthal i Jacobson (Coll i Miras, 1990). Entre aquests mecanismes complexos creiem primordial destacar la interacció entre els alumnes, la influència educativa del grup d'iguals, dels alumnes companys, per la seva relació, tal com hem vist en el capítol anterior, amb la motivació, el rendiment acadèmic, l'autoconcepte i l'autoestima de l'alumne, amb el desenvolupament cognitiu, afectiu i social de l'alumne. La interacció entre els alumnes, juntament amb altres mecanismes que intervenen en el procés de l'expectativa, creiem que condiciona l'aparició i la influència de les expectatives sobre el rendiment dels alumnes.

II.2.- L'EXPECTATIVA EN ACCIÓ: "UNA CLASSE DIVIDIDA"

No vull continuar avançant sense fer esment del reportatge "Una clase dividida" (VV.AA., 1985) publicat per l'Asociación Pro Derechos Humanos de España.

El reportatge presenta un grup d'alumnes que, després de catorze anys, es retroben amb la seva mestra Jane Elliot per tornar a visionar el documental "El ojo de la tormenta", documental del qual ells van ser protagonistes quan eren nens. Catorze anys enrera l'ABC va gravar dos dies de classe a la ciutat de Riceville (Iowa) per al documental i ara es retroben per reviuire aquella lliçó única en discriminació.

La mestra Jane Elliot, quan els aleshores alumnes feien tercer i davant de les càmeres de l'ABC, va voler parlar de la discriminació que patien en aquell moment (any 1970) les persones tant de color com d'altres ètnies.

La mestra inicia la conversa demanant als alumnes la percepció que tenen (ells o l'entorn) de les persones "de color" i sorgeixen adjectius com "tontos, estúpidos" i consideracions de com se'ls tracta "com si no formessin part d'aquest món, no aconsegueixen res en aquest món, perquè són de diferent color". Aleshores la mestra els pregunta si creuen saber com se sentirien si fossin jutjats pel color de la pell, i els alumnes responen que si, i la mestra qüestiona aquesta afirmació, dient que no creu que sàpiguen com se sentirien a no ser que hagin passat per aquesta situació.

Aleshores proposa que aquell dia seria interessant jutjar la gent pel color dels seus ulls. I proposa que la gent d'ulls blaus (ja que la mestra té els ulls blaus) hauria de ser "superior" el primer dia, i comença a diferenciar verbalment els alumnes d'ulls blaus envers els d'ulls marrons, amb frases com "la gent d'ulls blaus és la millor de l'aula, la gent amb ulls blaus és més llesta que la gent d'ulls marrons,". I no només qüestiona als alumnes, sinó que amb gran dosis d'ironia afirma que els pares d'ulls marrons tenen comportaments poc elegants; en canvi els pares d'ulls blaus "no han pegat mai" els seus fills.

I acaba la dissertació sobre la millora dels ulls blaus, donant cinc minuts més d'esbarjo als alumnes d'ulls blaus, i deixant sense esbarjo als alumnes d'ulls marrons. La cara de sorpresa i incredulitat dels alumnes és delatora. Continua la discriminació dels "ulls marrons" amb normes com no poder beure de la font (havent d'agafar un got de paper), no deixant jugar els nens d'ulls marrons amb els d'ulls blaus perquè no són tan bons

com ells, i marcant-los amb un mocador, perquè es pugui saber el color dels seus ulls encara que estiguin lluny. És a dir, fa una discriminació brutal, però real.

La discriminació iniciada per la mestra, passa als alumnes de manera subtil però directa: quan la mestra recrimina a una alumna que no està a punt per començar la lliçó, una companya seva l'etiqueta anomenant-la "ulls marrons"; el comentari posterior de la mestra no té desapropietament: "avui us començàreu a adonar que perdem molt de temps esperant als "ulls marrons" (en quantes aules no s'ha repetit aquesta frase canviant "ulls marrons" pel nom d'un alumne?).

En una segona situació, quan la mestra no troba el punter, un alumne li aconsella que el guardi al calaix "per si els "ulls marrons" es desmanen".

Cal recordar que aquesta discriminació sorgeix al llarg d'un mateix matí, és a dir, els alumnes han estat exposats un període breu de temps, però prou intens com per interioritzar la discriminació.

Una discriminació que continua amb qüestions bàsiques com l'alimentació (primer se'n van a menjar els "ulls blaus" i els "ulls marrons" no poden repetir. Les raons que donen els propis companys al fet de què els "ulls marrons" no puguin repetir de menjar, se situen en prejudicis sense cap base experimental com "agafen massa menjar").

A la tarda, arrel d'incidents ocorreguts durant el migdia, els nens i nenes "d'ulls marrons" exposen les seves sensacions, els seus sentiments, amb grans dosis de baixa autoestima: "semblava que quan estaven al fons, totes les coses dolentes ens passaven a nosaltres", "era la manera amb la que et tractaven, senties com si ni tan sols volguessis intentar fer alguna cosa" o "era com si la mestra ens allunyés dels nostres millors amics". Fins i tot, el mot "ulls marrons" esdevé un insult motiu de baralla per la gran dosis de menyspreu que ha adquirit el mot.

Com la mateixa mestra reflexiona posteriorment, uns alumnes que eren meravellosos, cooperatius, fabulosos, considerats, esdevenien desagradables, rancuniosos, segregacionistes.

Al dia següent, els papers s'inverteixen: la mestra afirma que ahir els va mentir, i que en realitat els nens d'ulls marrons són millors que els nens d'ulls blaus. Els "ulls blaus" són marcats ara amb els mocadors que ahir havien estigmatitzat els "ulls marrons". Les injustes normes del dia anterior, ara s'inverteixen. La cara, la sensació de ràbia i impotència que transmeten els "ex-superiors" és palpable.

La mestra, avui també utilitza elogis; avui fa una discriminació positiva envers els “ulls marrons”. En la posterior reflexió, la mestra comenta un exercici de fitxes de fonètica que els “ulls marrons” el dia anterior havien tardat 5,30 minuts, aquell dia van tardar 2,30 minuts; acaba afirmant que el que havia canviat era que avui eren “superiors”. Preguntats els alumnes perquè no ho van fer ràpid ahir, una nena contesta que “teníem posats els mocadors; no podíem pensar amb els mocadors posats”. En canvi, els “ulls blaus” que el dia anterior havien tardat 3 minuts, aquell dia van tardar 4 minuts i escaig. Algun nen comenta que “sabia que no ho aconseguiríem”; segons els nens, el motiu pel qual han baixat és el mocador.

Després d'un dia i mig d'experiment, la mestra recull els sentiments dels alumnes, de com se sentien quan estaven “marcats” i els alumnes s'expressen contundentment amb frases com “em sentia com un gos encadenat”, “semblava que estigués lligada” o “era com estar tancat en una presó i que haguessin llançat la clau al fons del mar”.

Quan la mestra permet treure els mocadors, fa llençar-los i permet seure junts a “ulls marrons” i a “ulls blaus”, les expressions dels alumnes d'alliberament, d'alegria, de companyonia tornen a les cares, ara somrients, dels alumnes.

En relació a aquest vídeo, i tot i ser una classe sobre discriminació, crec que no s'allunya pas gaire sobre el tema que estem tractant, de l'efecte de l'expectativa. De fet, la mestra de Riceville crea expectatives positives i negatives envers els alumnes, i les transmet amb tota la intenció per tal que els alumnes percebin clarament quines expectatives té la mestra envers cadascun dels alumnes i canviïn la seva actitud davant la nova situació. En el cas del vídeo, les expectatives creades artificialment vénen donades per trets físics, però el procés pel qual el tret físic condiciona la conducta i el rendiment en els alumnes segueix el guió marcat pel procés pel qual l'expectativa esdevé realitat, i del que parlarem tot seguit.

Però vull destacar que les expectatives (sobretot les negatives) que crea i transmet la professora, generen canvis en la conducta de tots alumnes, tant dels afectats per l'expectativa com per part dels seus companys (i fins aquell moment, amics), que s'arriben a creure diferents (i superiors) als companys marcats per l'expectativa. Tant sols perquè la mestra Jane Elliot, a través d'una mentida ben argumentada, transmet una expectativa negativa (i falsa), els alumnes canvien la seva actitud i miren amb altres ulls

als seus amics. La meva reflexió em porta a preguntar-me quantes Jane's Elliot transmeten expectatives (condicionades per trets físics o intel·lectuals) que provoquen comportaments determinats en els seus companys envers els alumnes estigmatitzats. Més endavant reprendrem aquesta idea.

II.3.- EL PROCÉS DE L'EXPECTATIVA

En primer lloc haurem de considerar de manera exacta el significat de les expectatives del mestre.

Merton (1967), creador del terme *self-fulfilling prophecy* o profecia que es compleix a si mateixa, defineix aquesta profecia autocomplerta com “al principi, una definició falsa d’una situació que desenvolupa una nova conducta que fa que es torni vertadera la concepció originàriament falsa”.

Com en Merton mateix explica en una entrevista (recollida en vídeo per Owens, J.D. (1996)):

“el pànic bancari és l'exemple clàssic de l'anomenada profecia de la realització personal. Donat un banc, de fet solvent, i comença el rumor que no pot complir amb les seves obligacions. Se li demana immediatament la satisfacció de les mateixes, i de seguida el banc es veu obligat a tancar. Ara bé, l'essència de la profecia de la realització personal, és el fet que comença amb una creença que al néixer és falsa; aquell banc era tan solvent com qualsevol altre banc, però quan la gent actua basada en creences falses i en forma col·lectiva, tendeix a produir una situació que aleshores sembla ser certa; les creences falses creen realitats vertaderes.”

Per la seva banda, Rosenthal i Jacobson (1968) expressen que la profecia autocomplerta és el procés pel qual l'expectativa d'una persona sobre la conducta d'una altra pot, de forma involuntària, arribar a ser una predicció més adequada, simplement perquè s'ha fet. Rosenthal i Jacobson no parlen de la veracitat o no de les expectatives i prediccions, sinó més aviat de si són més o menys precises.

Posteriorment, Good i Brophy (1983) defineixen les expectatives del mestre com les inferències que el mestre fa sobre l'aprofitament actual i futur dels alumnes i sobre la conducta escolar general. Les expectatives poden referir-se al grup sencer o a determinats alumnes, i tendeixen a autopropietar-se, esdevenint profecies que es compleixen per si mateixes.

Com diu Andrea Canavaro (1985: 68), “(...) quan hem atribuït una determinada imatge a un infant o a un adult, l'ambient sempre ha actuat per confirmar-la. La imatge pot ser amb matisos o amb judicis positius o negatius; el comportament després sempre és interpretat com una confirmació i fins i tot com una accentuació dels matisos o dels judicis”.

Però quina seqüència d'esdeveniments s'ha de produir perquè les expectatives, les prediccions, certes o no, ajustades o no, del mestre puguin afectar la conducta de l'alumne, provocant una resposta d'esdeveniments que portarà a la profecia que s'autocompleix?

II.3.1.- La cadena de l'efecte d'expectativa

La cadena d'esdeveniments de l'efecte d'expectativa va des de l'establiment inicial d'una expectativa en un mestre sobre la conducta d'un alumne fins que s'acompleix, podent-hi identificar clarament diferents passos o fases. Good i Brophy (1983) n'assenyalen cinc:

- El mestre espera que determinats alumnes realitzin determinades conductes i mostrin un cert aprofitament.
- Aquestes expectatives fan que tingui una actitud diferent davant els seus alumnes.
- El tracte que el mestre li dóna indica a cada alumne la conducta i rendiment que espera de cadascun d'ells, i això, a la vegada, influeix en l'autoconcepte, a la motivació per a l'assoliment i nivell d'aspiració de l'alumne.
- Si el tracte del mestre és consistent a través del temps i si l'alumne no mostra resistència ni canvi, tant la conducta com l'aprofitament de l'alumne es modelarà segons el tracte rebut, de forma que altes expectatives portaran a grans assoliments, mentre que el rendiment d'aquells dels quals s'espera poc disminuirà considerablement.
- Amb el temps, l'aprofitament i la conducta de l'estudiant es modelaran més i més estretament al que s'espera d'ells.

Per la seva banda, Rogers (1994), tot i seguir els passos anteriors, amplia la cadena de l'efecte expectativa. Així, en principi, estableix que el mestre ha d'adquirir un

coneixement o unes creences en relació a un alumne determinat. Aquest coneixement provindrà d'una banda de les pròpies interaccions del professor amb l'alumne, i d'altra banda de les informacions rebudes per altres professors, tant les formals i oficials per mitjà d'informes escrits, com de les informals i no oficials per mitjà dels comentaris i discussions a les sales de professors. I d'una tercera banda, la informació rebuda de i sobre els pares de l'alumne, que utilitzarà el professor per formar les seves impressions.

Segons Vayreda (1997), a la base d'aquestes impressions trobem els processos psicosocials de percepció interpersonal i els mecanismes d'atribució. En la percepció interpersonal intervé un procés actiu d'interpretació de la realitat. Les persones reaccionem davant la realitat de maneres diferents perquè cada un de nosaltres construïm la realitat al nostre gust. Així, les persones no reaccionem davant la realitat tal com és, sinó davant la realitat tal com és per a nosaltres.

Aquest procés de percepció interpersonal a partir del qual percebem les altres persones, ha de ser considerat com un procés dinàmic que comporta dos sub processos, un de selecció i un d'organització:

- Mitjançant un procés de selecció, seleccionem part de l'enorme quantitat d'informacions que rebem per tal de reduir-ne la complexitat.
- En el procés d'organització, organitzem les informacions seleccionades prèviament mitjançant la categorització: quan percebem algú, classifiquem el seu comportament, la seva aparença i totes les informacions seleccionades, en categories establertes prèviament. Les categories constitueixen marcs de referència interpretatius a partir dels quals les persones accedim al significat dels comportaments propis o dels altres.

Percebre, doncs, és bàsicament un procés dinàmic que consisteix essencialment a deduir interpretacions i inferències sobre la base de molt poca informació, i així, formar-se impressions.

Seguint Rogers (1994), part d'aquestes impressions permetran al mestre realitzar prediccions relatives a la futura conducta i rendiment d'un alumne determinat, suficientment fermes i penetrants per esdevenir expectatives.

Per a Rogers (1994) les expectatives poden ser de dos tipus: acadèmiques i socials. Aquests dos tipus d'expectatives porten a diversos tipus de conducta del professor i menen, d'una banda, als efectes de la conducta administrativa que inclouen tant la situació de l'alumne a l'aula com la selecció de diferents materials curriculars, i d'altra, als efectes de la conducta interactiva, que inclouen tots els aspectes relacionats amb la quantitat i qualitat de les interaccions mestre-alumne.

Però perquè l'alumne es vegi afectat per aquestes variacions de la conducta del mestre, aquesta conducta ha de ser percebuda al seu temps per l'alumne. De fet, siguin quines siguin les expectatives que un professor tingui sobre l'alumne, no seran transmises als alumnes a no ser que hagin estat expressades conductualment d'alguna manera pel mestre. Aquesta conducta del professor pot oscil·lar des d'una conducta clara i manifesta fins a formes més subtils de comunicació no verbal que el professor pot no ser conscient de transmetre ni els alumnes de rebre.

Però perquè hi hagi l'efecte de l'expectativa docent cal que l'alumne percebi la percepció que té el professor d'ell mateix. No és necessari que l'alumne compregui el que està passant, de saber exactament què passa, però sí que és necessari que l'alumne sigui capaç de percebre d'alguna manera, què pensa el mestre del seu comportament, del seu rendiment i de les seves capacitats acadèmiques.

En aquest punt, cal destacar que la percepció que l'alumne té del seu professor ve donada tant per la pròpia impressió que té el nen sobre el mestre, pel nivell evolutiu del nen, com per la valoració del professor que en fa el nen. Perquè l'efecte de l'expectativa es doni, cal que el nen percebi el mestre com a un "altre significatiu", és a dir, que el mestre sigui algú important per al nen; les persones que el nen percep com a importants són les que més possibilitats tenen de poder influir en la forma com l'alumne es percep a ell mateix.

Un altre aspecte que incideix en la percepció que té l'alumne del seu professor és la forma com l'alumne percep de quina és la percepció que en té el mestre d'ell.

Aquestes percepcions de percepcions (jo percebo que el mestre em percep a mi d'una manera determinada), en certes condicions, tal i com ja hem esmentat anteriorment, produiran canvis en l'autoconcepte de l'alumne i en el seu nivell de motivació escolar.

Els efectes que les percepcions de l'alumne tinguin en el seu autoconcepte i en el seu nivell de motivació, impliquen també efectes en la conducta escolar en general de l'alumne, i de forma especial, efectes en la qualitat del seu treball i en el nivell d'assoliment de l'alumne, en el seu rendiment escolar.

Aquests canvis en la conducta, aquests nous comportaments seran una retroalimentació perquè el mestre confirmi i reforci les seves expectatives. Si la conducta i l'assoliment de l'alumne es mouen en la direcció esperada, el professor s'adonarà i reforçarà les seves expectatives inicials i es perpetuarà la seqüència d'esdeveniments, i per tant, el fenomen de les profecies que s'autocompleixen.

Però en la situació d'aprenentatge no només existeix professor i alumne, aïlladament, sinó que hi ha "altres significatius", com poden ser els seus companys, que intervenen en la situació d'aprenentatge, i que condicionen o modifiquen la percepció que tenen tant alumne com professor. És a dir, les creences o coneixements que té un professor d'un determinat alumne no són pures (en el sentit literal del terme³) sinó que els companys, en les interaccions que tinguin amb l'alumne, també aportaran informació que incidirà en el procés de percepció interpersonal del mestre.

I l'alumne, quan percep que el mestre el percep a ell d'una determinada manera, no només percep la percepció del mestre, sinó que alhora percep com el perceben els seus companys. I aquestes percepcions de percepcions de doble entrada (jo percebo com em percep el mestre i com em perceben els meus companys) condicionaran, produiran canvis en la conducta de l'alumne, el seu autoconcepte, la seva autoestima i la seva motivació. I conduiran a l'alumne a tenir un estatus acadèmic autopercebut que determinarà significativament les expectatives que tingui tan ell sobre si mateix, com les expectatives que tinguin d'ell els altres significatius (Hernández, V. Et altres (2005)).

³ Segons el diccionari de la llengua catalana de l'Enciclopèdia Catalana, Pur -a: 1 Que no conté cap element estrany, exempt de tota mescla. 2 Sol, no acompanyat de cap altra cosa [...]. 3 Lliure d'elements espuris, d'imperficcions.

Aquests canvis faran que l'alumne actuï d'una determinada manera, movent-se en la direcció esperada pel professor i/o pels propis companys, reforçant les expectatives docents i les expectatives grupals, i perpetuant el fenomen de les profecies autocomplertes.

Per exemplificar aquesta argumentació citarem Andrea Canevaro (1985), que introdueix la reflexió sobre les expectatives del docent amb una versió educativa molt personal del conte de l'aneguet lleig. Canevaro (1985:52) relata:

En una de les classes de l'aigua hi havia un aneguet que es distingia dels altres: anava sempre com escabellat, amb el bec que semblava brut, tenia un coll llarg i prim, una manera de nedar irregular. El fet de ser diferent dels altres aneguets el feia distingir de seguida, i aquella classe sempre era assenyalada d'alguna manera. Això sempre portava maldecaps a l'ànega mestra, la qual se sentia sempre una mica observada i es pensava que era més controlada que les altres. Els altres aneguets veien que l'ànega mestra estava preocupada i que mirava atentament l'aneguet diferent; també ells, doncs, l'observaven i en notaven les diferències. El voltaven rient-se'n, perquè nedava diferent d'ells, d'una manera que els semblava còmica.

La versió del conte no ens explica quina percepció de com el perceben té l'aneguet lleig, però ens ho podem imaginar, i més quan la mestra se'l treu de sobre i el passa a una altra mestra, a una altra classe. L'aneguet lleig no ha tingut temps de modificar la seva conducta (l'han fet fora a la primera), però si la situació s'hagués mantingut en el temps, potser ara estaríem parlant d'un "escolar rebel o gandul" en lloc d'un bell cigne.

Els que sí que han tingut temps de percebre l'aneguet lleig han estat els seus companys aneguets, que el perceben com a "diferent", i segur que li transmeten aquesta percepció. Si aquesta situació no s'hagués trencat "fent-lo fora" i la mestra i els companys haguessin mantingut les mateixes percepcions, potser ara estaríem parlant d'un cigne agressiu, inadaptat social, d'un ànec fracassat...

II.3.2.- La comunicació de les expectatives

Les expectatives que més s'han estudiat han estat les expectatives docents. En conseqüència, la comunicació de les expectatives per part del mestre envers els seus alumnes també han estat, sinó les úniques, les més investigades.

Perquè es produeixi l'efecte Pigmalión és indispensable que l'altre significatiu (el professor, els companys) comuniqui d'alguna manera les seves expectatives als alumnes, sense oblidar que aquest procés de comunicació de les expectatives passa completament desapercbut al professor.

Entre els factors que intervenen en la comunicació de les expectatives docents trobem el clima, la distància i la durada de les interaccions entre professor i alumne, la freqüència de les interaccions, les preguntes del professor, les verbalitzacions d'estímul a l'alumne, el contacte ocular, el somriure del professor o les verbalitzacions d'afalagament dirigides als alumnes.

Good i Brophy (1983) assenyalen algunes variables més comuns d'expressar les expectatives, en aquest cas, expectatives contraproductives i negatives. Segons l'estudi mencionat:

- Donar menys temps per contestar als alumnes de baix rendiment.
- No ajudar els alumnes de baix rendiment quan s'equivoquen.
- Criticar més els alumnes lents que no pas els alumnes brillants.
- Elogiar menys els alumnes de baix rendiment.
- Abstenir-se de proporcionar retroalimentació pública als alumnes de baix rendiment.
- Prestar menys atenció als alumnes de baix rendiment (el professor somriu més i conserva un contacte ocular més llarg amb els alumnes brillants).
- Interrogar menys freqüentment els alumnes de baix rendiment.
- Exigir menys als alumnes de baix rendiment.

Aquestes variables, que, segons Good i Brophy (1983), són formes comunes en què alguns mestres mostren (involuntàriament o no) diferències en el tracte que donen als dos tipus d'alumnes, afavoreixen les expectatives negatives. Però si els mestres volen realitzar una tasca professional en l'escola, i, alhora, s'observen en alguns mestres conductes que afavoreixen les expectatives negatives, una possible explicació vindrà donada per la inconsciència de la conducta dels mestres, és a dir, que els mestres no s'adonen dels efectes de la seva conducta a l'aula. Estudis realitzats citats per Good i Brophy assenyalen la distinta percepció de la conducta dels mestres, segons sigui l'alumne, l'observador o el mestre, coincidint observador i alumne en la mateixa percepció enfront el mestre.

Una segona explicació seria la satisfacció professional, és a dir, els mestres potser dediquen més temps als alumnes brillants no perquè els menys brillants els siguin indiferents, sinó perquè frueixen més el contacte amb els alumnes brillants. Els contactes satisfactoris condicionen i reforcen subtilment la conducta dels mestres, i així, els mestres tendeixen a passar més temps amb els alumnes brillants.

Una tercera explicació establiria relació entre la conducta escolar i la possibilitat de controlar la conducta escolar. Així, els alumnes que al mestre li semblen menys controlables rebrien menys retroalimentació en les seves respostes que aquells alumnes que li semblen més controlables.

En aquest punt vull recordar que, segons Vayreda (1997), la motivació principal dels professors per a formar-se impressions dels seus estudiants (primer pas per formar-se expectatives envers l'alumne) és el control de classe. Les expectatives dels mestres respecte dels seus estudiants depenen de l'expectativa que tenen per a controlar-los. Per això, els mestres solen tenir expectatives superiors envers els alumnes més atents i obedients, que tenen capacitat d'autocontrol i són ordenats.

En darrer lloc, també s'ha de tenir en compte la complexitat i l'ambigüitat de la situació escolar. En el transcurs d'un dia, la quantitat de vegades que un mestre pot intervenir, i a vegades fins i tot de forma contradictòria, complica moltíssim l'anàlisi de la transmissió de les expectatives. Igualment, la interacció escolar és una situació ambigua per a l'alumne, ja que és el professor qui posseeix l'estatus i el poder i la informació per a saber les capacitats acadèmiques i socials dels seus alumnes. Per tant, hem de tenir en

compte la cèlebre frase del sociòleg W.I.Thomas que adverteix: “si els homes defineixen les seves situacions com a real, les seves conseqüències són reals” (citada per Hernández, V. Et altres (2005):79)

II.4.- RECAPITULANT...

Com hem vist a llarg del capítol, un dels fenòmens que té importants conseqüències en la varietat de comportaments escolars, inclòs el rendiment acadèmic, és l'expectativa docent, les creences que els professors tenen sobre les capacitats i el rendiment acadèmic dels seus alumnes, creences, certes o no, que tendeixen a convertir-se en veritables pel sol fet d'existir.

Al llarg dels processos d'interacció social i en el transcurs de les relacions interpersonals, l'expectativa d'una persona respecte a la conducta d'una altra persona pot arribar a condicionar i modificar la conducta d'aquesta persona per tal d'ajustar-se al que s'espera d'ella.

Com dèiem, les expectatives docents han estat les més investigades, però cal tenir present les interaccions entre els alumnes, els quals es creen també percepcions i expectatives dels seus companys i perceben les expectatives que d'ell en tenen els seus companys. Per tant, la conducta d'un alumne està (o pot estar) condicionada per les expectatives que d'ell en tenen tant el professor com els seus propis companys. No és estrany que, en determinades edats en què el grup d'iguals esdevé un element nuclear del desenvolupament, el que pensin els companys, millor dit, les expectatives que de l'alumne tinguin els companys, poden influir més decisivament que les expectatives que d'ell en tingui el professor, ajustant així la seva conducta per estar a l'alçada del que s'espera d'ell. Quants alumnes que podrien assolir l'èxit fracassen pel que n'esperen d'ells els seus companys?

En aquest capítol hem analitzat dos exemples de l'acció de l'expectativa i de la seva relació directa amb la conducta i el rendiment acadèmic. Dos exemples que ens porten a pensar en moltes situacions escolars en les quals la presència de l'expectativa es manifesta d'una manera latent o present. I a pensar en alumnes amb nom i cognom concrets que pateixen una discriminació subtil i no declarada, fruit d'unes expectatives grupals i/o docents, mantingudes en el temps, que fan que aquests alumnes adequin la seva conducta al que s'espera realment d'ells.

Massa grups d'alumnes són catalogats i etiquetats, creant expectatives per part dels mestres envers aquest grup com a tal, és a dir, com a grup, de manera que aquests grups, fruit d'aquestes expectatives col·lectives, actuen de manera que no defraudin els seus mestres.

Alguns alumnes no fracassen en relació al rendiment acadèmic fruit de les expectatives, sinó que els efectes de les expectatives també incideixen en el comportament de molts alumnes i en els problemes d'indisciplina que hi ha en els nostres centres.

I massa alumnes amb desavantatges pel simple motiu de ser "diferents" (diferents en els ingressos familiars, per una discapacitat física o psíquica, pel color de la pell, pel lloc de naixement, per un trastorn concret, o per un test d'intel·ligència) fracassen en el nostre sistema escolar, especialment si el sistema escolar adopta una estructura d'aprenentatge competitiva o individualista.

En aquest sentit, i tal com hem argumentat en el capítol anterior, en una estructura d'aprenentatge individualista no hi ha interacció entre els companys i fins i tot en una estructura d'aprenentatge competitiva hi ha una interacció d'oposició envers els companys. En una estructura d'aprenentatge on no hi hagi interacció, on l'ajuda als companys no es fomenti o, fins i tot, es prohibeixi, on l'èxit de l'alumne no depengui de l'èxit dels altres, o fins i tot, on el seu èxit depengui del fracàs dels altres, sembla lògic pensar que les percepcions que tindrà l'alumne dels seus companys, les expectatives que tindrà, estaran marcades per aquesta competència directa amb els companys.

De la mateixa manera, en una estructura d'aprenentatge cooperativa, on la interacció amb els companys és necessària, on es facilita l'ajuda mútua, on l'èxit de l'alumne depèn de l'èxit dels seus companys, sembla també lògic pensar que les percepcions interpersonals, les expectatives que tingui l'alumne dels seus companys, i les expectatives que tinguin d'ell els seus companys, tendiran a ser més positives que en una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva.

Per això, el treball dut a terme en la part empírica de la meva tesi, en la qual s'ha experimentat la repercussió d'una estructuració cooperativa de l'activitat de l'aula en les expectatives del professorat i els propis alumnes i en la motivació d'aquests a l'hora d'aprendre, ha tingut presents els següents aspectes:

- L'expectativa d'una persona (mestre, alumne) sobre la conducta d'una altra (alumne) pot, de forma involuntària, arribar a ser una predicció de la conducta de l'alumne pel sol fet d'existir.
- El professor que ha desenvolupat l'expectativa proporciona a l'alumne un tractament educatiu diferenciat a cada alumne en funció de l'expectativa. Però de la mateixa manera, els alumnes desenvolupen expectatives dels seus companys i interactuen amb cada alumne de maneres diferents, proporcionant un tracte també diferenciat a cada company alumne.
- L'alumne reacciona al diferent tracte educatiu que rep del professor de tal manera que confirma les expectatives del professor. Però l'alumne també reacciona al tracte diferenciat que li atorguen els companys, actuant de tal manera que confirma les expectatives que d'ell en tenen els seus companys. Jussim (citada per Coll i Miras, 1990) postula la incidència d'alguns processos psicològics que actuen de mediadors entre el tracte educatiu rebut i el grau de conformitat a les expectatives. Entre aquests processos psicològics destaca la percepció que té l'alumne del seu control sobre els resultats d'aprenentatge, el valor que l'alumne atribueix a les activitats escolars i al rendiment escolar, i l'autoconcepte i l'autoestima de l'alumne. Depenent de que hi hagi una concordança o una contradicció amb el signe de l'expectativa, l'alumne reaccionarà de forma diferent davant el tracte rebut, conformant-se amb major o menor grau a l'expectativa rebuda. Tal com apuntàvem en el capítol anterior, aquests processos variaran en funció del sistema motivacional existent en la relació educativa. La presència d'un sistema motivacional cooperatiu, on la interacció entre els alumnes és necessària, on la interacció entre alumnes pot afavorir el concepte que tingui l'alumne d'ell mateix i la seva autoestima, on sigui el protagonista del seu propi aprenentatge, on l'alumne se senti responsable i controlador del seu procés d'aprenentatge, on pugui atribuir els seus èxits a causes controlables, pot fer que tant professor com alumnes companys siguin dipositaris d'expectatives positives envers l'alumne.

Per acabar, voldríem citar el conegut cas de “l’enginyós Hans”, un cavall “intel·ligent” que, donant cops de pota, era capaç de sumar, restar, multiplicar i dividir. La raó real d’aquesta “intel·ligència” (Ovejero, 1988) era simple: els interrogadors del cavall Hans, fins i tot els més escèptics, esperaven que el cavall respongués correctament les seves preguntes. La seva expectativa es reflectia involuntàriament en un senyal que el cavall percebia com a senyal que havia de deixar de donar cops de pota. Aquest senyal feia que Hans interrompés els seus cops. D’aquesta manera, era precisament l’expectativa de l’interrogador la responsable que les respostes del cavall fossin correctes.

Tant de bo que els mestres no actuem com a “interrogadors” sabedors de la resposta correcta...

CAPITOL III: L'EDUCACIÓ INCLUSIVA O UNA ESCOLA PER A TOTS I L'APRENTATGE COOPERATIU

Començàvem el capítol introductori fent referència als alumnes que després de passar per l'escola "tradicional" obtenen un "fracàs escolar" com a resultat de la seva vivència d'estudiant. Un fracàs que s'allunya de l'objectiu de l'escola de satisfer les necessitats dels alumnes, tant en termes d'aprenentatge com de desenvolupament personal.

Per tant, l'escola satisfà les necessitats dels alumnes, però resulta que un nombre significatiu d'alumnes fracassa, o sia, que un nombre massa elevat d'alumnes no veu satisfetes les seves necessitats d'aprenentatge i de desenvolupament personal per part de l'escola, amb la qual cosa, l'escola "tradicional" esdevé una institució que satisfà les necessitats dels alumnes anomenats "normals" o de la majoria, però exclou a una part d'alumnes per la seva diferència.

Aquesta exclusió l'han sofert, durant anys, alumnes amb necessitats educatives especials que eren enviats a les escoles d'educació especial, segregats dels seus iguals, creant un subsistema educatiu amb el missatge que aquests alumnes amb "problemes" tant específics, necessitaven una alta especialització que feia que no poguessin anar junts amb els nens i nenes de la seva edat. Arnaiz (2003:171) ho il·lustra perfectament citant a Wessels (1992): *El mur de Berlín ha caigut, Nelson Mandela ha estat posat en llibertat, però Molly no assisteix encara a l'escola del seu barri.*

Però un altre grup d'alumnes diferents també han sofert (i estant sofrint) una exclusió molt més subtil, emmascarada de bons propòsits, quan han d'abandonar la seva aula per rebre un tipus de suport específic, fins i tot individualitzat. Molts d'aquests alumnes tant sols són diferents per la seva capacitat d'atenció, pel seu comportament, o pel seu ritme lent d'aprenentatge.

I cada vegada hi ha més alumnes diferents a les nostres aules. Diferències entre les que trobem la llengua, la cultura, la religió, el gènere, la discapacitat, la preferència sexual, l'estat socioeconòmic, el marc geogràfic, i moltes més que exemplifiquen la multiculturalitat existent a les escoles (Arnaiz, 2003).

I les aules, aquestes aules ricament variades, representen el lloc d'acollida per excel·lència del nen en el centre educatiu. Per tant, si volem que tots els nens i nenes de la comunitat aprenguin al màxim de les seves capacitats, siguin quines siguin les seves diferències, si volem una educació eficaç per a tots els alumnes, el camí a seguir és el de les aules inclusives en escoles inclusives.

III.1. - SIGNIFICAT DE LA INCLUSIÓ

La inclusió educativa de tots els alumnes neix del debat i la discussió respecte a l'educació dels alumnes amb necessitats especials.

El terme “inclusió” neix i es consolida en l'àrea anglosaxona d'influència educativa en les dècades dels anys 80-90 (Essomba, 2005). Es tracta d'un concepte estretament lligat al concepte d'integració, ja que apareix com a conseqüència dels canvis en el discurs sobre l'atenció a la diversitat dels alumnes.

A Catalunya, en un primer moment es va emprendre un moviment per fer possible l'escolarització de persones amb discapacitats moderades i severes que fins aleshores no s'havien considerat beneficiàries d'una educació institucionalitzada. Un cop produïda l'escolarització d'alumnes amb discapacitats, s'inicià un moviment integrador per escolaritzar aquests alumnes en una situació educativa menys segregada: les escoles especials i les escoles ordinàries es van disposar a fer una aproximació que permetés a alguns alumnes de l'escola especial, integrar-se a l'escola ordinària.

A nivell internacional, van apareixent propostes plenament decidides a normalitzar del tot la situació dels alumnes amb necessitats educatives especials. Apareix un nou repte amb objectiu clar: que tots els nens i nenes han d'assistir a la mateixa escola, la que els correspon per veïnatge, i conviure amb els companys que els corresponen per edat.

Aquesta visió integrada de la diferència, aquesta escola per a tots els nens, té dos moments estel·lars (Essomba, 2005): la publicació i la difusió internacional de l'informe Warnock (1978), i la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials de Salamanca (1994).

Segons Essomba (2005), l'informe Warnock neix com a resultat d'una iniciativa del Ministeri d'Educació Britànic a finals dels anys 70 per tal d'actualitzar i millorar l'atenció educativa als infants i joves amb discapacitats. Aquest informe fa les següents aportacions fonamentals:

- Introdueix per primera vegada el concepte de “necessitats educatives especials” deixant de banda el concepte de “deficiència” (“handicap”).
- Proposa defugir la classificació de l'alumnat segons tipologies de discapacitats, entenent que hi ha un continuum de necessitats que van des de les dificultats temporals fins a les dificultats severes i duradores.

- Redefineix el concepte d'integració a tres nivells:
 - Integració espacial, que suposa oferir places escolars per a infants amb necessitats educatives especials en els mateixos entorns institucionals que els seus iguals d'edat.
 - Integració Social, que suposa compartir els mateixos espais socials i de socialització, com ara activitats extraescolars.
 - Integració funcional, que suposa que els infants amb necessitats educatives especials i els seus iguals d'edat són educats conjuntament en un mateix currículum i activitats educatives.
- Resitua els quatre principis d'intervenció: la normalització dels serveis ordinaris per atendre als individus amb necessitats educatives especials, la integració escolar en centres educatius ordinaris, la sectorització dels serveis i equips multiprofessionals, i la individualització de l'ensenyament per tal que els individus amb necessitats educatives especials rebin l'atenció educativa que persegueixi el màxim desenvolupament de les seves capacitats i de la seva realització personal.

L'any 1994 es va celebrar a Salamanca una Conferència Mundial organitzada per la UNESCO amb la finalitat de consolidar el discurs emergent sobre les necessitats educatives especials i adoptar una visió integrada de la nova concepció d'atenció a la diversitat. Així, la inclusió com a educació per a tots, prové de la tasca realitzada per la UNESCO per adoptar internacionalment el terme **d'educació inclusiva** a partir de la Declaració de Salamanca (1994).

Els delegats de la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials, en representació de 92 governs i 25 organitzacions van proclamar en la Declaració de Salamanca que:

- tots els nens d'ambdós sexes tenen un dret fonamental a l'educació i se'ls ha de donar l'oportunitat d'assolir i mantenir un nivell acceptable de coneixements,
- cada nen té unes característiques, interessos, capacitats i necessitats d'aprenentatge que li són pròpies,
- els sistemes educatius han de ser dissenyats i els programes aplicats de manera que tinguin en compte tota la gamma d'aquestes diferents característiques i necessitats,
- les persones amb necessitats educatives especials han de tenir accés a les escoles ordinàries, les quals hauran d'integrar-les en una pedagogia centrada en el nen, capaç de satisfer aquelles necessitats,
- les escoles ordinàries amb aquesta orientació integradora representen el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats d'acollida, construir una societat integradora i aconseguir l'educació per a tots; a

més a més, proporcionen una educació efectiva a la majoria dels nens i milloren l'eficiència i, en definitiva, la relació cost-eficàcia de tot el sistema educatiu.

Aquesta Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials va suposar un punt d'inflexió respecte a la necessitat de provocar un canvi en la orientació dels sistemes educatius en relació a la diversitat dels alumnes; uns alumnes (de fet, són tots els alumnes) que tenen dret a una educació escolar de qualitat, sense discriminacions ni exclusions.

L'educació inclusiva es presenta com un dret de tots els nens, i no només dels infants qualificats com a Necessitats Educatives Especials. L'educació inclusiva pretén pensar les diferències en termes de normalitat ja que el que és normal és que tots siguem diferents. I a més a més, l'educació inclusiva no només respecta el dret a ser diferent, sinó que valora positivament l'existència d'aquesta diversitat. La inclusió, doncs, suposa apostar per una escola que acull i valora la diversitat de tot alumne, ja que cada persona difereix de les altres persones en una gran varietat de formes, sense l'exclusió de cap membre de la comunitat pel sol fet de ser diferent.

Així, Ainscow (2001:293) defineix el concepte inclusió com *“un procés d'increment de la participació de l'alumnat en les cultures, currículums i comunitats de les seves escoles locals i de reducció de la seva exclusió”*.

D'aquesta manera, inclusió és més que integració, ja que la integració es basa en la normalització de la vida dels alumnes amb necessitats educatives especials, i la inclusió es presenta com un dret humà, un objectiu prioritari en tots els nivells que es dirigeix a tots els alumnes i a totes les persones.

La integració suposa, conceptualment, la existència d'una anterior separació o segregació. Una part de l'alumnat que es troba fora del sistema educatiu regular es planteja que ha de ser integrat al sistema. En aquest procés d'integració, el sistema roman més o menys intacte, mentre que els que s'han d'integrar i adaptar són els alumnes diferents. En canvi, la inclusió suposa un únic sistema educatiu per a tots, cosa que implica dissenyar el currículum, les metodologies, els sistemes d'ensenyament, la infraestructura i l'estructura del sistema educatiu de tal manera que s'adaptin a la diversitat de tota la població escolar. La inclusió es basa en un model sociocomunitari en el que el centre educatiu i la comunitat escolar estan fortament implicats.

De fet, segons Echeita (2006), molts processos d'exclusió social s'anticipen o es preparen en processos d'exclusió educativa, com la mancança d'accés a l'escolaritat, l'escolarització segregada en dispositius especials, educació de "segona" per als més desfavorits, fracàs escolar... Si creiem, com l'autor, que *un altre món és possible*, ens hem de convèncer que *una altra educació escolar és necessària*, que ens hem d'orientar cap a *una educació més inclusiva*.

En aquesta línia, Stainback (2001:18), d'acord amb la definició de l'enciclopèdia Encarta (1998) assenyala que l'educació inclusiva "*és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula*".

Així, l'educació inclusiva suposa la implantació de pràctiques que inclouen tothom en tots els aspectes de l'escola i la vida en comunitat. Pràctiques simples que s'ensenyen als infants a l'hora d'aprendre a interactuar socialment i a compartir comportaments. És a dir, no hi ha necessitat d'excloure unes persones del grup, senzillament perquè miren, aprenen, es comuniquen o es comporten d'una manera que es podria considerar com a "diferent" de com es comporta la majoria del grup.

L'exclusió de determinades persones d'un grup perjudica tots els alumnes, tant els exclosos com els seus companys. A ambdós, se'ls nega l'oportunitat per aprendre dels seus companys (Vandercook, citat per Stainback, 2001). L'exclusió divideix les persones en grups, i crea expectatives no naturals i, generalment, perjudicials, a més de barreres personals que no es basen en una comprensió de l'individu. El seu efecte és el de fomentar l'elitisme entre unes persones i la manca d'autoconfiança i autopercepció positiva en unes altres.

En aquest punt voldria recordar el vídeo "Una classe dividida" (VV.AA. 1985), en el qual la mestra Jane Elliot feia una classe de discriminació, fent posar als alumnes en la pell de les persones discriminades per raons de raça o color de la pell, és a dir, fent servir trets físics per a classificar i discriminar els alumnes. La mestra transmet directa i clarament unes expectatives en relació a un grup d'alumnes marcats per un tret físic. La mestra no ha de dissimular, ni justificar aquesta discriminació (de fet, és una mena d'exclusió del grup "normal"), ans al contrari, manifesta obertament i amb contundència verbal unes expectatives envers els alumnes triats. L'objectiu de l'experiència anava

dirigida a que els alumnes experimentessin la sensació de sentir-se discriminats, però el que obté la mestra és un canvi d'actitud per part dels alumnes, els quals transformen la seva conducta per adaptar-la al que s'espera d'ells. Si bé la mestra volia que es sentissin malament al ser discriminats, exclosos (i ho aconsegueix), també fa que alumnes meravellosos (com ella mateixa defineix) es tornin agressius i roïns, elitistes. De fet, aconsegueix que els alumnes estigmatitzats canviïn la seva conducta per adequar-se al que s'espera d'ells. Però alhora, també aconsegueix que els alumnes no discriminats, que havien estat fins aquell moment amics dels discriminats i que eren nens fabulosos, ara esdevenien desagradables i segregacionistes.

La separació, la segregació dels alumnes en els seus anys escolars van en contra dels principis de l'educació inclusiva. Com afirma Stainback (2001:21) *“sempre que a un alumne se'l manté en un context segregat, se li neguen oportunitats per aprendre dels seus companys i juntament amb ells. A més, la manca d'autoconfiança, de motivació i d'expectatives positives de prosperar són el resultat d'un ambient d'aprenentatge segregat. Tot això fomenta el fracàs educatiu en lloc de l'èxit educatiu”*. En aquest sentit, l'educació inclusiva evita els efectes nocius que comporta la segregació.

Però per reduir o evitar aquesta inacceptable segregació, cal una escola que no exclouï absolutament ningú, com diuen Pujolàs i Lago (2006) cal que hi hagi escoles (sense cap mena d'adjectius) que acullin tothom, perquè només hi ha una sola categoria d'alumnes (sense cap mena d'adjectius) que, evidentment i afortunadament, són diferents.

Però no és suficient que els alumnes amb necessitats educatives especials estiguin en el sistema escolar ordinari, no n'hi ha prou que tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques, siguin quines siguin les seves necessitats per al desenvolupament, estiguin en escoles sense cap mena d'adjectius, és necessari que tots els alumnes tinguin el dret de ser educats (Stainback, 2001), juntament amb els seus companys, en aules ordinàries. Si només hi ha una “classe” d'alumnes, només hi pot haver una “classe” de centres (ja no hi ha escoles corrents i escoles especials), només hi ha d'haver una “classe” d'aules. Una aula ha de ser el reflex, en “petit”, de l'escola, i l'escola ha de representar, en “petit” tota la societat, una societat que és diversa, plural.

L'educació inclusiva es basa en el principi que tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han d'anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en la classe comuna que els correspon per edat cronològica. "Com a resultat, els estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l'escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat." (Porter, 2001:7).

L'escola inclusiva, aquest plantejament inclusiu de l'educació es sustenta per tres raons fonamentals de caire ètic i social: **Aprendre junts alumnes diferents és just, és necessari i és possible.**

- **Aprendre junts alumnes diferents és just.**

Segons Pujolàs i Lago (2006), en un plantejament inclusiu de l'educació, l'escola és oberta a tothom, i no com una concessió gratuïta, sinó com un exigència de la justícia. No és just que s'exclouï ningú de cap escola, per tant, és just que tots els estudiants, siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives aprenguin a l'escola de la seva comunitat, amb els companys de la seva edat i on hi van els seus germans, els seus amics, els seus veïns. És just deixar d'etiquetar i deixar de separar als alumnes en funció de les seves característiques personals.

Tots els alumnes tenen del dret de participar en l'escola de tots, com a membres iguals i valuosos de la classe.

- **Aprendre junts alumnes diferents és necessari.**

Un plantejament inclusiu de l'educació és necessari tant per als alumnes amb capacitats diferents, que tenen algunes diferències accentuades, com per als alumnes corrents, més freqüents, sense discapacitat. Pujolàs i Lago (2006) citen les argumentacions de Nicola Cuomo el qual, fent referència a estudis longitudinals per comprovar el rendiment dels alumnes d'un grup amb presència o absència d'algun alumne amb discapacitats greus, afirma que la presència d'aquests alumnes no solament no va alentir ni reduir el rendiment global del grup, sinó que el va beneficiar, perquè la presència d'un company amb discapacitat estimulava l'aprenentatge de la resta de companys, els desenvolupava

la capacitat de comunicació, de raonament i d'establir hipòtesis per buscar possibles explicacions al que li passava al company amb discapacitat.

En aquest sentit, Booth i Ainscow (2002) assenyalen que el treball que es fa a l'hora d'identificar i disminuir les dificultats d'un estudiant, beneficia a molts altres estudiants, l'aprenentatge dels quals no era inicialment objecte de preocupació. Així, les diferències que hi ha entre l'alumnat (quant a interessos, coneixements, habilitats, possibles talents o discapacitats) poden esdevenir recursos per donar suport a l'aprenentatge de tots els alumnes.

A més a més, el plantejament inclusiu de l'educació, beneficia tota la societat, beneficia la comunitat de la que formen part tots els alumnes, tinguin o no tinguin discapacitat. Si s'aconsegueix que aprenguin junts alumnes diferents, no només s'aconsegueix que aprenguin, sinó que també s'aconsegueix que aprenguin que poden aprendre junts, que poden estar junts a l'escola, que poden viure junts, que poden conviure en la mateixa societat, malgrat les diferències. Si es pretén progressar cap a una societat que no exclogui ningú, si es vol avançar vers una societat més cohesionada i justa, una societat inclusiva, es necessari avançar, més que mai, cap a una escola inclusiva, que no exclogui ningú, perquè l'escola és el lloc (entre altres) on s'eduquen les futures generacions i on han d'aprendre a conviure.

- **Aprendre junts alumnes diferents és possible**

A més a més de just i necessari, aprendre junts alumnes diferents és possible. L'educació inclusiva s'ha d'entendre com un repte, no com un problema irresoluble: és normal que els alumnes siguin diferents; per tant, hem de preocupar-nos per com gestionem l'heterogeneïtat més que com podem reduir o anular les diferències; hem de preocupar-nos com podem ensenyar junts, alumnes diferents.

Els principis i marc d'acció de l'educació inclusiva, aquest reconeixement de la necessitat d'actuar per tal d'aconseguir "escoles per a tots", és a dir, institucions que incloguin a tothom, celebrin les diferències, recolzin l'aprenentatge i responguin a les necessitats de cada persona, estan d'acord amb els pilars i les característiques de les aules inclusives.

III.2.- ESCOLES INCLUSIVES, AULES INCLUSIVES

Segons Arnaiz (2003) la filosofia de la inclusió defensa una educació eficaç per a tots; aquesta filosofia està sustentada en que els centres, en tant com comunitats educatives, han de satisfer les necessitats de tots els seus alumnes, siguin quines siguin les seves característiques personals, socials o psicològiques, (amb independència de si tenen o no discapacitat). Es tracta d'establir els fonaments per què l'escola pugui educar amb èxit a la diversitat de l'alumnat i col·laborar en eradicar l'amplia desigualtat i injustícia social.

L'educació inclusiva ha de ser entesa com un intent d'atendre les dificultats d'aprenentatge de qualsevol alumne en el sistema educatiu. El concepte d'inclusió vol abordar les diferents situacions que porten a l'exclusió social i educativa de molts alumnes. D'aquesta manera, fa referència no només als alumnes amb necessitats educatives especials, sinó a tots els alumnes de les escoles. Les escoles han d'estar preparades per acollir i educar a tots els alumnes i no només als considerats com a "educables". Per això, la inclusió assumeix que la convivència i l'aprenentatge en grup és la millor forma de beneficiar a tots, no només als etiquetats com a diferents.

L'educació inclusiva se centra en com recolzar les qualitats i les necessitats de cada un i de tots els alumnes en la comunitat escolar, per tal que tots es sentin ben vinguts i segurs i que assoleixin l'èxit. L'educació inclusiva defensa l'aprenentatge significatiu centrat en el nen.

Una escola que vulgui donar una resposta educativa que estigui d'acord amb les necessitats educatives dels seus alumnes, haurà de desenvolupar respostes didàctiques que estimulin i fomentin la participació de tots els alumnes. Per a Booth i Ainscow (2002), l'educació inclusiva implica disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació de tots els estudiants, no només d'aquells que presenten disminucions o que tenen "necessitats educatives especials". L'ús del concepte "barreres a l'aprenentatge i a la participació" per a definir les dificultats que l'alumne es troba, implica un model social respecte de les dificultats d'aprenentatge i a la discapacitat. D'acord a aquest model, les barreres a l'aprenentatge i a la participació apareixen a través de la interacció entre els estudiant i els seus contextos (les persones, les polítiques, les institucions, les

cultures i les circumstàncies socials i econòmiques que afecten les seves vides). L'alumnat es troba amb dificultats (dificultats que provenen de les relacions, les cultures, els enfocaments d'ensenyament i aprenentatge, l'organització i la línia de centre) quan experimenta *barreres a l'aprenentatge i a la participació*. Hi pot haver barreres en tots els aspectes del centre educatiu, així com en la comunitat i en les polítiques municipals i nacionals. Les barreres també sorgeixen de les interaccions que es donen entre l'alumnat i entre aquests i el que s'ensenyava i com s'ensenyava. Les barreres a l'aprenentatge i a la participació poden impedir l'accés al centre i limitar-ne la participació.

El fet de reduir les barreres a l'aprenentatge i a la participació implica mobilitzar recursos de dins el centre i de la comunitat. Els recursos no es limiten als diners. Igual que les barreres, els recursos es poden trobar en qualsevol aspecte del centre: en l'alumnat, en les famílies, en la comunitat i en el professorat, sempre que es canviïn les cultures, les polítiques i les pràctiques. Els recursos que hi ha en l'alumnat, en la seva capacitat de dirigir el seu propi aprenentatge i de donar-se suport mutu a l'hora d'aprendre, normalment estan infrautilitzats, de la mateixa manera que ho està el potencial del professorat per donar suport al desenvolupament i a la millora d'uns i d'altres. En aquest sentit, estructurar l'aprenentatge d'una manera cooperativa pot fer disminuir les barreres a l'aprenentatge i a la participació.

En les escoles inclusives s'insisteix en l'equilibri entre el rendiment acadèmic i funcional dels alumnes i els aspectes socials i personals de l'ensenyament. Es tracta d'establir una relació clara entre el projecte educatiu de l'escola i la qualitat de vida de l'alumnat. Es pretén assegurar la millora de la vida dels alumnes com a conseqüència de la seva presència en l'escola. Es creen oportunitats d'aprenentatge orientades a l'assoliment de bons resultats. L'avaluació de l'èxit de l'alumne a l'escola no ha de limitar-se a unes conductes estrictament definides, sinó estendre's a resultats significatius que, de forma directa o indirecta, estiguin relacionats amb la millora de la qualitat de vida de la persona. (Giangreco (2004)).

En aquest sentit, segons Ferguson i Jeanchild (2004), amb independència dels detalls de l'escolarització i l'ensenyament, el resultat real de l'escolarització per a tots els alumnes és tant senzill com que tot el que aprenguin ha de servir-los per ser membres actius de les seves respectives comunitats, de manera que uns es preocupin del que els passa als

altres, per què aquests atenguin els demés. Les escoles han de contribuir a què tots els alumnes s'impliquin socialment, que participin activament en la vida de la comunitat.

Les aules inclusives constitueixen ambients estimulants de l'aprenentatge per a alumnes i per a adults, en els que s'insisteix en l'aprenentatge actiu, els alumnes treballen en grups cooperatius, i la resolució de problemes es tradueix en una sèrie de solucions noves. Si els educadors pretenem que els alumnes aconseguixin un conjunt de resultats significatius, de res serveix mantenir el status quo de les lliçons magistrals. La pressió exercida pels agrupaments heterogenis en el disseny curricular força els mestres a excloure alguns alumnes (dins o fora de l'aula) o a afrontar el repte d'acomodar-se a ells.

Giangreco (2004) destaca com a principals problemes relacionats amb el grup homogeni d'alumnes, el retard acadèmic, la baixa autoestima, una mala conducta escolar, fins l'abús de drogues i l'abandonament de l'escola.

L'agrupament homogeni és un mal menor davant la impossibilitat d'atendre individualment cada alumne de forma separada de la resta. Aleshores s'atenen junts els alumnes que més s'assemblen, en grups com més homogenis millor, simplement perquè no hi ha prou recursos per atendre tots els alumnes individualment.

Per altra banda, la relació entre la rellevància dels resultats curriculars que es vol per als alumnes de les escoles inclusives i la manera d'ensenyar és senzilla: les pràctiques docents han d'ajustar-se als resultats curriculars buscats. Per tant:

- Per què els alumnes construeixin una imatge positiva d'ells mateixos, cal dissenyar experiències d'aprenentatge que combinin problemes i èxits.
- Per tal que els alumnes valorin, acceptin i compreguin la diversitat, han d'aprendre al costat de companys amb característiques diferents a les seves, de manera que puguin fiar-se de les habilitats dels altres.
- Per tal que els alumnes col·laborin i resolguin problemes, s'han de dissenyar experiències d'aprenentatge cooperatiu i ensenyar habilitats de resolució de problemes per fer front als problemes personals i socialment rellevants.

Segons Pujolàs (2002) si optem per aules inclusives en escoles inclusives, hem de personalitzar l'ensenyament, és a dir, adequar, ajustar, fer proporcional allò que volem

ensenyar a les característiques i necessitats educatives dels alumnes. La personalització de l'ensenyament suposa determinar les prioritats educatives de cada alumne a partir de la Base Curricular Comuna. La personalització necessita el grup d'alumnes per dur-se a terme: la resposta adequada a determinades necessitats educatives dels alumnes com la motivació, l'autoconcepte o les expectatives personals, no és possible en una situació individualitzada alumne per alumne. Per contribuir al màxim desenvolupament personal i social dels alumnes, necessitem del grup d'iguals: determinades capacitats i habilitats socials només es poden desenvolupar al si d'un grup, en comunitat, en societat.

Per a Stainback (2004), en les escoles inclusives, tots els alumnes es beneficien del fet d'aprendre junts alumnes diferents, per la manera d'establir comunitats que recolzin i atenguin a tots els alumnes i no només a determinades categories d'alumnes. Quan les escoles i les classes del barri desenvolupen el sentit de la comunitat, és a dir, quan l'educació és sensible i respon a les diferències individuals de tots i cadascun dels membres de l'escola, tots els nens es beneficien.

En les escoles inclusives, tots els alumnes estan en aules ordinàries durant tot el temps; per tant, tot el personal i tots els recursos poden dedicar-se íntegrament a l'educació general. Els educadors "generals" i els "antics" educadors especials, poden dedicar-se a proporcionar a cada alumne els programes educatius estimulants i adequats a les seves pròpies necessitats i capacitat.

Però l'opció per a l'educació inclusiva en una escola per a tots, requereix que el professorat disposi d'instruments variats que facilitin l'atenció a la diversitat de necessitats de tots els alumnes i que el professorat aprengui a utilitzar mecanismes que permetin que tots els alumnes, independentment de les característiques personals, siguin capaços d'aprendre el màxim de les seves possibilitats. En una escola inclusiva, el professor ha d'utilitzar l'ampli ventall de metodologies ordinàries (habituals, segons l'ordre establert) que estan a la seva disposició, en funció de les necessitats dels seus alumnes. Quantes més oportunitats educatives s'ofereixin als alumnes en el seu àmbit ordinari (amb el seu grup de companys), menys actuacions específiques i dirigides només a un alumne o grup reduït d'alumnes es necessitaran.

III.3.- CARACTERÍSTIQUES DE LES AULES INCLUSIVES

En les escoles inclusives, l'aula és la unitat bàsica d'atenció. Les classes s'organitzen de forma heterogènia i s'estimula i impulsa a alumnes i professors perquè es recolzin mútuament. A continuació, seguint a Stainback i Stainback (2004), es presenten algunes característiques de les escoles inclusives.

Filosofia de la classe

Les aules inclusives parteixen de la filosofia de què tots els nens pertanyen al grup, i tots poden aprendre en la vida normal de l'escola i de la comunitat. Es valora la diversitat ja que es creu que la diversitat ofereix més oportunitats d'aprenentatge a tots els seus membres.

Regles d'aula

En les escoles inclusives, les regles de les aules presenten els drets de cada membre i són comunitats intencionadament. Aquestes regles reflecteixen la filosofia d'un tracte just i igual i del respecte mutu entre els alumnes, i amb els altres membres de l'escola i la comunitat. Stainback, Stainback i Jackson (2004:26) exemplifiquen aquestes regles d'aula amb les següents regles que figuraven en una aula inclusiva d'Iowa, EE.UU.:

“Tinc dret a aprendre d'acord amb la meva capacitat. Això significa que ningú em posarà sobrenoms per la meva forma d'aprendre”.

“En aquesta classe, tinc dret a ser jo mateix. Això significa que ningú em tractarà de forma injusta pel color de la meva pell, el meu pes, la meva alçada, per ser nen o nena ni pel meu aspecte”.

Ensenyament adaptat a l'alumnat

En les aules inclusives, es dona el suport i assistència als alumnes per ajudar-los a aconseguir amb èxit els objectius curriculars adequats. No es pretén que dominin el currículum escolar d'acord a una norma definida prèviament, sense tenir en compte les seves distintes característiques i necessitats. El currículum escolar general s'adapta, s'amplia quan es necessari per satisfer les necessitats dels alumnes.

Suport dins de l'aula ordinària

Els serveis i l'ajuda es proporcionen en un marc educatiu general i integrat. Si un alumne necessita determinades adaptacions o eines i tècniques especialitzades per assolir l'èxit, se li proporcionen en l'aula ordinària. Això suposa que, en lloc de portar l'alumne al servei de suport, és aquest el que s'acosta a l'alumne. Es tracta de determinar la manera de satisfer les necessitats educatives de l'alumne en l'ambient natural de la classe.

En aquest sentit, es *fomenten les xarxes naturals de recolzament*. Les aules inclusives tendeixen a promoure aquestes xarxes naturals de recolzament, fent incidència en la tutoria entre iguals, les xarxes de companys, l'aprenentatge cooperatiu i altres formes d'establir relacions naturals, actives i d'ajuda entre els propis alumnes. Es tracta de promoure la cooperació i la col·laboració entre companys enlloc d'establir activitats competitives o individualistes.

En segon lloc hi ha una *adaptació de l'aula*. Quan fa falta l'ajuda de professionals externs per satisfer les necessitats específiques d'un alumne, el sistema de recolzament i el projecte curricular no només es modifiquen per ajudar aquest alumne, sinó que també altres estudiants, altres companys de la mateixa classe poden beneficiar-se d'ajudes semblants. Per exemple, si un especialista en disfuncions auditives entra a l'aula per ajudar a un alumne, el mestre pot utilitzar els seus coneixements i experiència per a organitzar la classe i utilitzar determinats mètodes i aparells, de manera que tots els alumnes es beneficiïn de l'aquella estimulació auditiva.

En tercer lloc, la funció del mestre consisteix en *capacitar als alumnes* per què ofereixin recolzament i ajuda als seus companys i prenguin decisions en relació al seu propi aprenentatge. El professor delega la responsabilitat de l'aprenentatge i del recolzament mutu en els membres del grup.

En les aules inclusives també és necessari *el foment de la comprensió de les diferències individuals*, orientant als alumnes perquè comprenguin i aprofitin les diferències individuals entre ells, respectant el valor de cada persona. La reflexió sobre la diversitat ha de centrar-se més en els aspectes positius i en la manera com es pot enriquir el funcionament del grup, no pas en les deficiències, les discapacitats o altres desavantatges.

Finalment, un element clau del funcionament de les aules inclusives és la flexibilitat, que es refereix a l'acceptació del canvi i la disposició a canviar quan es consideri necessari. Per assolir l'èxit en les aules inclusives, es necessària la creativitat i tenir la

ment oberta; com afirmen Stainback, Stainback i Jackson (2004:29) “és vital que els adults no optin per la via fàcil d'excloure al nen, sinó que busquin solucions per aconseguir una inclusió total i satisfactòria”.

Per això, les aules inclusives es caracteritzen per abordar directament el tema dels prejudicis i els estereotips (Arnaiz, 2003), que porten a l'exclusió de determinats membres de la classe.

En la línia de la nostra investigació, podem afirmar que les aules inclusives afronten el tema de les expectatives docents i grupals, fent més èmfasi en allò que és comú a tots, que no pas en el que és diferent. La diversitat de capacitats i fins i tot la diversitat de coneixements, que tant molesta a l'educació tradicional homogeneïtzadora, en les aules inclusives es veu com quelcom positiu que actua a favor del treball docent, amb la finalitat que cada alumne aprengui dels seus companys, amb els seus companys i que cada alumne es senti responsable tant del propi aprenentatge com de l'aprenentatge dels seus companys.

III.4.- L'ESTRUCTURA COOPERATIVA DE L'APRENTATGE

L'ésser humà és un ésser social per naturalesa; des del naixement l'ésser humà està cridat no només a estar junt amb els altres, sinó a interactuar amb els altres perquè pertany a una espècie que depèn en essència de la interacció i de la cooperació. La supremacia de l'ésser humà en la natura ha estat per la capacitat de treballar junts, d'organitzar-nos, de cooperar, de plantejar-nos metes comunes.

Així, segons Álvarez (2001), podem distingir dos formes d'aprenentatge, *l'aprenentatge individual*, que és el que el subjecte elabora a través de les seves pròpies experiències amb el medi que l'envolta, i *l'aprenentatge social*, que és que el prové de les interaccions grupals, de les relacions mantingudes amb els altres.

Difícilment es poden assolir els principis de l'escola inclusiva si no hi ha aprenentatge social, si no es canvia l'estructura d'aprenentatge individual i la competitiva per una estructura d'aprenentatge cooperativa, en la que els alumnes aprenen dels docents però també dels seus companys.

En aquest punt, cal destacar els tres tipus d'estructura d'aprenentatge que els mestres poden induir quan organitzen les tasques a l'aula: cooperativa, competitiva i individualista.

Si prenem com a referència la interdependència respecte a la consecució dels objectius, (Coll i Colomina, 1990), en una estructura *competitiva*, els objectius dels alumnes estan relacionat de manera que existeix una correlació negativa entre la seva consecució, és a dir, un alumne pot assolir la meta que s'ha proposat si, i només si, els altres alumnes no poden assolir la seva meta. Així, cada alumne persegueix resultats que li siguin beneficiosos personalment, però que siguin perjudicials per als altres alumnes, amb els quals està competint.

En una estructura *individualista*, no existeix cap relació entre la consecució dels objectius que es proposen assolir els alumnes. Que un alumne assoleix la meta no influeix sobre el fet que els altres alumnes l'assoleixin o no, de manera que cada alumne

persegueix resultats individuals sent irrelevantes els resultats obtinguts pels altres membres del grup.

En canvi, en una estructura *cooperativa*, els objectius que persegueixen els alumnes estan estretament vinculats entre ells, de tal manera que cada un dels alumnes només pot assolir els seus objectius si, i només si, els altres alumnes assoleixen els seus objectius. En una organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, els resultats que persegueix cada alumne són beneficiosos per als altres membres amb els que està interactuant cooperativament.

Si, prenem com a referència la manera com es distribueixen les recompenses entre els participants, en una estructura *competitiva* un sol membre del grup rep la recompensa màxima, mentre que els altres alumnes reben recompenses menors.

En una estructura *individualista*, els alumnes són recompensats sobre la base de la qualitat del seu propi treball amb independència del treball dels altres alumnes.

En canvi, en una estructura *cooperativa*, la recompensa que rep cada alumne és directament proporcional a la qualitat del treball del conjunt del grup.

Seguint a Pujolàs (2003), entenem per estructura d'aprenentatge el conjunt d'elements interrelacionats que es donen en el procés d'ensenyament i aprenentatge; és a dir, les explicacions del professor, el material didàctic dels alumnes, els exercicis i les activitats que fan els alumnes, la distribució dels alumnes a l'aula, o el "clima" de l'aula, ect.

En una estructura d'aprenentatge cooperativa és dona una interdependència de finalitats positiva, en la que un alumne assoleix el seu objectiu si, i només si, els altres també aconseguixen el seu objectiu. En una estructura d'aprenentatge cooperativa, el professor es dirigeix a tots els alumnes tenint en compte les seves característiques i resol els dubtes que puguin sorgir.

En una estructura d'aprenentatge cooperativa el treball és individual, ja que cadascú és responsable d'aprendre, i cooperatiu, ja que els alumnes es poden ajudar mútuament. El treball en equip i l'ajuda mútua no només es tolera sinó que es fomenta, ja que es considera essencial i fonamental. Es parteix de la base que difícilment podem aprendre

sols tot el que s'ha d'aprendre (entre altres coses, a treballar en equip, o les habilitats socials).

D'altra banda, el professor transfereix una part de la responsabilitat als alumnes, els quals tenen un paper més participatiu i rellevant. El professor fomenta l'autonomia dels alumnes en el procés d'aprenentatge, els alumnes tenen una doble responsabilitat: aprendre ells i ensenyar els companys; i participar, com a grup classe, molt més en la gestió i la direcció de la classe i en la resolució dels conflictes.

Seguint a Pujolàs (2006), podem resumir de forma esquemàtica les característiques d'aquestes formes d'organitzar la feina a l'aula, en la següent taula:

Estructura d'aprenentatge individualista	Estructura d'aprenentatge competitiva	Estructura d'aprenentatge cooperativa
Els grups són homogenis (o es parteix de la base que ho són)	Els grups són homogenis (o es parteix de la base que ho són)	Els grups són volgudament heterogenis.
El professor es dirigeix a tothom igual i resol individualment els dubtes que sorgeixen.	El professor es dirigeix a tothom igual i resol individualment els dubtes que sorgeixen.	El professor ajusta el que ensenya a les característiques diferents dels alumnes i comparteix amb ells la responsabilitat de resoldre dubtes.
El treball dels alumnes és individual però no competitiu.	El treball dels alumnes és individual i competitiu.	El treball dels alumnes és individual (ningú no pot aprendre per un altre) i cooperatiu (s'ajuden uns als altres a aprendre)
L'ajuda mútua es considera un mal menor.	L'ajuda mútua no té cap sentit.	L'ajuda mútua es fomenta.
S'espera que cada alumne aprengui el que el professor li ensenya.	S'espera que cada alumne aprengui el que el professor li ensenya, però que aprengui més o abans que els altres.	S'espera que cada alumne aprengui el que el professor li ensenya, i que contribueixi a que ho aprenguin també els seus companys d'equip.
L'alumne aconsegueix l'objectiu independentment de que els altres aconsegueixin els seus objectius (NO hi ha interdependència de finalitats)	L'alumne aconsegueix l'objectiu si, i només si, els altres no aconsegueixen el seu (interdependència negativa de finalitats)	L'alumne aconsegueix l'objectiu si, i només si, els altres també aconsegueixen el seu objectiu (interdependència positiva de finalitats)
No es valora el treball en equip, perquè no hi ha responsabilitat individual en tots els alumnes.	Es descarta el treball en equip, com una forma de ressaltar al màxim la responsabilitat individual dels alumnes.	El treball en equip és quelcom essencial, sempre que vagi acompanyat de la responsabilitat individual.

El treball en equip ha d'anar acompanyat ineludiblement de la responsabilitat individual (Pujolàs, 2003), de manera que ningú no es pot aprofitar del treball dels altres, sinó que ha de contribuir amb la seva aportació a l'èxit final de l'equip. Es substitueix el treball individual en solitari per treball individual personal, dins els equips cooperatius, en els quals es donen relacions constructives entre alumnes diferents; aquestes interaccions entre iguals tenen un gran importància en la construcció del coneixement.

La construcció social del pensament i del coneixement prové de les idees postulades per Piaget, Vygotsky i Mead. Segons Álvarez (2001) Piaget sostenia que les experiències que provenen de la interacció social tenen un paper important en el desenvolupament dels diferents nivells de pensament, i que la interacció social produeix un efecte en el desenvolupament intel·lectual; el desenvolupament de la intel·ligència no es pot entendre sinó com a conseqüència de les interaccions del subjecte amb el medi personal, cultural i social.

Vygotsky afirma que la vertadera direcció del desenvolupament del pensament no va de l'individual al social, sinó que va del social a l'individual. Segons Lara (1995), per a Vygotsky totes les funcions cognitives estan en funció de les relacions interpersonals. Per explicar la interiorització per part del nen dels processos i de les funcions cognitives, Vygotsky va desenvolupar la noció de la **zona de desenvolupament proper**, definida com la distància entre el nivell de desenvolupament real d'un subjecte i el nivell de desenvolupament potencial d'aquest subjecte, mesurat a través del que pot fer amb l'ajuda d'un expert, ja sigui un adult o bé en col·laboració amb els companys. La zona de desenvolupament proper és la diferència entre el que una persona pot fer o aprendre per si sola, sense l'ajuda de ningú (nivell de desenvolupament actual o real) i el que pot fer o aprendre amb l'ajuda d'altres persones (nivell de desenvolupament potencial).

I és en aquesta zona de desenvolupament proper on sorgeix el desenvolupament ontogènic i on s'ha de centrar la instrucció o l'ensenyament.

Des d'aquesta perspectiva iniciada per Vygotsky, la interacció entre iguals es converteix en un potent motor d'ensenyament i de desenvolupament.

Com veurem més endavant, diverses investigacions han demostrat l'eficàcia de l'estructura cooperativa de l'aprenentatge en comparació amb les altres estratègies, no

només quan a l'augment d'aprenentatge (els efectes de l'aprenentatge cooperatiu a vegades no són superiors, però si igual de bons), sinó també quan al tipus de relacions que es desenvolupen entre els membres dels grups cooperatius.

Però si analitzem l'estructura d'aprenentatge, sigui individualista, competitiva o cooperativa, podem distingir tres subestructures de l'estructura més general del procés d'ensenyament i aprenentatge: l'estructura de l'activitat, l'estructura de finalitats i l'estructura de l'autoritat (Pujolàs i Lago, 2007).

III.4.1. Estructura de l'activitat

Per a Pujolàs i Lago (2007) l'estructura de l'activitat és un concepte clau ja que configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes dins de la classe, configura i determina la relació que s'estableix entre els alumnes i els seu professor, i també determina tota l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge que es dur a terme a l'aula.

L'estructura de l'activitat fa referència al conjunt d'elements i d'operacions que actuen com a "forces" que provoquen un determinat "moviment", efecte o evolució que regula o condiona tot el que fan els alumnes en una classe i la manera com ho fan.

Hi ha tres formes diferents d'estructurar l'activitat en una aula: una forma individualista, una de competitiva i una altra de cooperativa. Els autors ho exemplifiquen en la situació següent:

Imaginem tres professors, que tenen la mateixa capacitat d'interessar i motivar els alumnes, i que tenen un gran coneixement dels continguts propis de la seva àrea, però que es diferencien clarament en la seva capacitat pedagògica, en la manera de concebre i, conseqüentment, d'organitzar l'activitat dels alumnes dins l'aula.

El professor A organitza i estructura l'activitat dels alumnes de forma individual; els alumnes treballen (o no) de forma individual, en solitari, sense que els importi gaire el que fan els seus companys, treballen en silenci i si tenen dubtes els han de preguntar al

professor el qual els atindrà quan pugui. L'efecte o "moviment" que provoca aquesta estructura és la individualitat a l'hora d'aprendre. Hi ha una estructura de l'activitat individualista.

El professor B organitza i estructura l'activitat dels alumnes de forma competitiva; els alumnes treballen en solitari, però si que els importa el que facin els seus companys, ja que per ser els primers, els altres no han de ser-ho. Treballen (o no) en silenci i si tenen dubtes els han de preguntar al professor, el qual els atindrà quan pugui. A més, han de treballar en competició amb els altres, el que faci més, més ràpid i bé, "guanya"(obté major recompensa). L'efecte o "moviment" que provoca aquesta estructura és la competitivitat a l'hora d'aprendre. Hi ha una estructura de l'activitat competitiva.

El professor C organitza i estructura l'activitat dels alumnes de forma cooperativa: té la classe distribuïda en varis equips de treball, de quatre o cinc alumnes cada un, els quals s'han d'ajudar els uns als altres a resoldre els problemes, ja que el professor bonifica si tots els membres del grup de treball aconsegueixen realitzar els exercicis, tenint en compte les possibilitats de cada alumne. L'activitat dels alumnes ve condiciona per (o es beneficia de) l'ajuda mútua i la cooperació entre els membres de l'equip. Els alumnes han de treballar, més que en silenci, en veu baixa per no molestar els altres equips de treball, entre tots els membres del grup han de buscar la millor manera de fer els exercicis, i si tenen dubtes, primer intenten resoldre-les en el grup i si fa falta pregunten al professor. L'efecte o "moviment" que provoca aquesta estructura és la cooperativitat. Hi ha una estructura de l'activitat cooperativa.

III.4.2 Estructura de finalitats

Segons com s'organitzi i estructurari l'activitat dels alumnes, és a dir, segons quina sigui l'estructura de l'activitat, condicionarà el que els alumnes pretenguin aconseguir, és a dir, condicionarà i variarà l'estructura de finalitats.

Així, en una estructura de l'activitat individualista, un alumne aconsegueix el seu objectiu (aprendre el que el professor li ensenya) independentment que els altres assolixin els seus objectius. No hi ha interdependència de finalitats.

En una estructura de l'activitat competitiva, un alumne aconsegueix el seu objectiu (aprendre el que professor li ensenya, abans i millor que els altres) si, i només si, els altres no aconsegueixen assolir els seus objectius. En aquest cas es dona interdependència negativa de finalitats.

Finalment, en una estructura de l'activitat cooperativa, un alumne aconsegueix el doble objectiu que persegueix (aprendre el que el professor li ensenya, i contribuir, a través del treball en equip, a que ho aprenguin els seus companys, i així aprendre a treballar en equip, com un contingut més que s'ha d'aprendre), si, i només si, els seus companys també assolixen aquest doble objectiu. En aquest cas, entre els alumnes hi ha una interdependència positiva de finalitats.

III.4.3 Estructura de l'autoritat.

Finalment, l'estructura de l'autoritat regula tot allò que fa referència a qui decideix (i com es decideix) el que s'ha d'aprendre i com s'ha d'aprendre, i el que s'ha d'avaluar i com s'avaluarà. Segons l'estructura de l'activitat sigui individualista, competitiva o cooperativa, l'estructura de l'autoritat prendrà matisos diversos.

Així, en una estructura de l'activitat individualista i/o competitiva, el professor és el principal o, fins i tot, únic responsable de la gestió del currículum i de la classe: el professor és el qui decideix què, quan i com s'ha d'ensenyar i avaluar. Els alumnes no són més que receptors passius de les ordres del professor i es limiten a fer el que el professor ha decidit. A més, en el cas d'una estructura competitiva, el professor fomenta la competició entre els alumnes com un estímul per a l'aprenentatge.

En canvi, en una estructura de l'activitat cooperativa hi ha la convicció que els alumnes no només aprenen perquè el professor els ensenya, sinó perquè cooperen entre si i

interactuen. El professor fomenta l'autonomia dels alumnes en el procés d'aprenentatge així com la seva participació activa en la gestió del currículum i de l'aula. Sempre que sigui possible, els alumnes tenen “veu i vot” a l'hora de decidir els continguts, les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, o com a mínim, tenen la possibilitat d'escollir entre diverses alternatives. En una estructura de l'activitat cooperativa, el professor no és l'únic que ensenya als alumnes, sinó que comparteix amb ells la responsabilitat d'ensenyar: els alumnes també s'ensenyen els uns als altres.

III.4.4 L'estructura de l'activitat i l'atenció a la diversitat.

Si volem aconseguir “escoles per a tots”, si volem escoles inclusives, institucions que incloguin a tothom, celebrin les diferències i la diversitat de característiques individuals presents a les aules, si volem satisfer les necessitats de tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques personals, socials o de capacitat, si volem atendre les dificultats d'aprenentatge de qualsevol alumne a l'aula, haurem de tenir molt present quin tipus d'estructura de l'activitat (a la qual li correspon una estructura de finalitats i una estructura de l'autoritat determinada) configura i determina les relacions existents a l'aula.

El professor que estructura i organitza l'activitat dels alumnes de forma individual, tindrà dificultats per atendre i ajudar a resoldre dubtes a tots els alumnes, donada la molta diversitat existent entre ells (diversitat de motivació, de capacitats, de condicions socials, psicològiques, etc...) i tindrà moltes dificultats per atendre i ajudar als alumnes amb més necessitats educatives especials, als quals els atindrà quan pugui. És possible que algun alumne, quan hagi acabat la feina, se li demani o s'ofereixi a ajudar aquests alumnes, si no és que prefereix avançar en d'altres tasques. Aquests alumnes amb necessitats educatives especials tenen cabuda a la classe però cal pensar (o el professor pensa) que estarien millor atesos en una classe a part, amb algun professor especialista.

El professor que estructura i organitza l'activitat dels alumnes de forma competitiva també tindrà poc temps per atendre i ajudar als alumnes amb necessitats educatives especials i difícilment un company s'oferirà a ajudar-los i perdre la possibilitat d'assolir

l'objectiu de guanyar. Cal pensar que no tenen cabuda en una classe competitiva i que estaran millor atesos en una altra classe, amb algun especialista i amb altres alumnes com ells.

En canvi, si el professor estructura i organitza l'activitat dels alumnes de forma cooperativa, els alumnes amb necessitats educatives especials, com tots els seus companys, formen part d'un equip de treball. Aquests alumnes disposen de l'ajuda immediata dels seus companys d'equip, que l'orienten i l'ajuden en el què s'ha de fer. A més, els altres equips (formats per alumnes també diversos) són capaços de resoldre molts dubtes que individualment preguntarien al professor, cosa que proporciona al professor més temps per atendre als alumnes amb més necessitats educatives especials.

Si el centre ha optat clarament, decididament i efectivament per un enfocament inclusiu, tots els alumnes, tinguin les necessitats educatives que tinguin, tenen el dret de ser acollits i degudament atesos no només en el mateix centre en una classe separada, sinó en la mateixa classe juntament amb els companys de la mateixa edat.

Per tant, un centre que hagi optat per ser inclusiu ha d'estructurar i organitzar l'activitat dels alumnes de forma cooperativa, en detriment de la del tipus individualista o competitiva (quantes aules encara organitzen de forma individualista o competitiva l'activitat dels alumnes!), per tal que tots els alumnes, tinguin les característiques que tinguin, puguin aprendre juntament amb els seus companys en classes ordinàries.

III.5.- APRENTATGE COOPERATIU

L'aprenentatge cooperatiu és aquell aprenentatge que es produeix en les situacions d'interacció en les quals les metes de cadascun dels subjectes estan en funció de les metes dels altres subjectes, de tal manera que existeix una correlació positiva entre la consecució dels objectius individuals i la consecució dels objectius de la resta de membres del grup. Cada alumne ha de vetllar no només per assolir els seus propis objectius, sinó perquè els altres també els assoleixin, doncs això és condició per a la consecució dels seus propis objectius. Segons Slavin (1999) els alumnes treballen en petits grups per tal d'ajudar-se a aprendre entre ells mateixos. En les aules cooperatives s'espera que els alumnes s'ajudin, que discuteixin amb els seus companys, que avaluin què saben els altres i que s'ajudin els uns als altres a superar els seus problemes.

La cooperació consisteix en treballar junts per assolir objectius comuns (Johnson, Johnson i Holubec 1999). Els alumnes, en una situació cooperativa, saben que el seu rendiment depèn de l'esforç de tots els membres del grup, procuren obtenir resultats que siguin beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els membres del grup i es creen un compromís amb l'èxit dels altres membres del grup, més enllà del seu propi èxit.

Per a Coll i Colomina (1995), l'aprenentatge cooperatiu és una etiqueta utilitzada per a designar un ampli ventall d'enfocaments que tenen en comú la divisió del grup classe en subgrups o equips, que duen a terme una activitat o tasca prèviament establerta, amb un elevat grau d'igualtat d'estatus per part dels membres de l'equip.

Per a Ovejero (1988), els requisits fonamentals i imprescindibles perquè hi hagi aprenentatge cooperatiu són la interdependència de metes i la igualtat d'estatus entre els membres del grup, que no significa homogeneïtat, ans al contrari, els grups heterogenis seran més eficaços per la dissonància que es produeix entre els membres del grup i que obliga a la interacció com a única forma de superar les situacions problemàtiques. Però tal com assenyala Ovejero (1990) no tot aprenentatge en grup és aprenentatge cooperatiu, però si tot aprenentatge cooperatiu és aprenentatge en grup. És a dir, perquè l'aprenentatge sigui realment cooperatiu, ha de complir uns requisits fonamentals i imprescindibles, entre els que destaquen la interdependència de metes i la igualtat

d'estatus entre els membres del grup. En la utilització de tècniques clàssiques de treball en grup no necessàriament trobem una interdependència de metes ni la igualtat d'estatus entre els membres del grup.

III.5.1 Característiques dels grups cooperatius

La característica fonamental del treball eficaç en grup (Ainscow, 2001) és que per a la finalització de la tasca, fa falta la participació activa de tots els membres del grup de treball, sent impossible que un membre del grup assoleixi l'èxit sense l'èxit de la resta de membres del grup. Així, és essencial que els membres del grup vegin la importància de treballar junts i d'interactuar de manera útil. En aquests grups ha d'existir els següents elements: Interdependència positiva, responsabilitat individual, interaccions cara a cara, habilitats socials i seguiment del procés.

Els grups d'aprenentatge cooperatiu es basen en una **interdependència positiva** entre els membres, de manera que tots els membres del grup tinguin un objectiu comú, i així, perquè el grup tingui èxit, tots els individus del grup han d'assolir també l'èxit. Per a Ovejero (1990) les metes són estructurades per a que tots els estudiants necessitin interessar-se pel rendiment de tots els membres del grup tan com pel seu propi rendiment. Els alumnes han de saber (i han d'assumir) que són responsables del seu propi aprenentatge (han d'aprendre el material assignat), i alhora són responsables de l'aprenentatge dels seus companys, i han d'assegurar-se que els companys aprenguin adequadament el material assignat.

Johnson, Johnson i Holubec (1999), assenyalen que aquesta interdependència positiva respecte els objectius o les metes, a vegades no és suficient per garantir la cooperació entre els estudiants, que s'ha de complementar amb altres tipus d'interdependència positiva.

Els autors mencionen la *interdependència respecte dels recursos*, on cada membre del grup només té una part de la informació, els materials o altres elements necessaris per a realitzar una tasca, de manera que els membres dels grup han de combinar els seus recursos a efectes d'assolir els seus objectius.

Una altra interdependència és la *interdependència respecte dels premis o celebracions* (Johnson, Johnson i Holubec 1999:76) de manera que els membres del grup festegin junts el bon resultat obtingut. Segons els autors, la pràctica de celebrar l'esforç i l'èxit dels grups incrementa la qualitat de la cooperació ja que inculca als alumnes l'idea de que junts han assolit alguna cosa superior al que haguessin assolit en solitari, que l'esforç de cada membre ha contribuït al bé comú, que l'esforç de cada membre és valorat i que cada membre és respectat com a individu. El reconeixement de l'esforç aliè i respecte mutu promouen el compromís dels alumnes amb el rendiment del grup.

I també enumeren la *interdependència dels rols* (s'assignen als membres del grup rols complementaris i interconectats per realitzar una tasca conjunta), la *interdependència respecte de la identitat* (la identitat compartida amb un nom o un símbol, té l'efecte d'unir als membres del grup), la *interdependència ambiental* (que vincula els membres del grup a través de l'ambient físic, un lloc determinat per reunir-se), o la *interdependència imaginària* (amb situacions hipotètiques a resoldre conjuntament).

En els grups d'aprenentatge cooperatiu és necessària la responsabilitat individual, de manera que cada membre del grup té la responsabilitat de demostrar les seves aportacions i el seu aprenentatge. Els membres del grup comparteixen la responsabilitat pel resultat global obtingut. Cada membre es fa personalment responsable de contribuir a assolir els objectius del grup i a ajudar als altres membres a que també els assoleixin. Com més gran és la interdependència positiva dins d'un grup d'aprenentatge cooperatiu, més responsables es sentiran els alumnes. Cada membre del grup ha d'assumir una responsabilitat personal davant els altres integrants del grup, ja que si no fa el que li toca perjudica als seus companys, a més de més de perjudicar-se a si mateix.

El propòsit final dels grups cooperatius és fer de cada alumne un individu més fort (Johnson, Johnson i Holubec 1999:79). Durant l'aprenentatge cooperatiu, els alumnes aprenen coneixements, habilitats, estratègies, procediments dins d'un grup, i després han de demostrar per si sols el seu domini personal; els alumnes aprenen junts com desenvolupar-se millor individualment.

El tercer element essencial de l'aprenentatge cooperatiu és la interacció estimuladora, preferentment cara a cara. Els alumnes han de realitzar junts una tasca en la que cada un

promogui l'èxit dels altres, compartint els recursos existents, ajudant-se, recolzant-se i felicitant-se els uns als altres per la seva tenacitat d'aprendre. Per maximitzar les oportunitats d'interacció que permetin dinàmiques interpersonals d'ajut, assistència, encoratjament i suport entre els membres del grup cal limitar el nombre de membres.

Un altre component de l'aprenentatge cooperatiu són les habilitats socials: suposen la utilització d'habilitats d'interacció que fan que el grup funcioni amb eficàcia, com el respecte al torn de paraula, l'escolta, l'ajuda,...L'aprenentatge cooperatiu és més complex que l'individualista perquè els alumnes han d'aprendre les matèries escolars, però també han d'aprendre les pràctiques interpersonals i grupals necessàries per a funcionar com a part d'un grup. Els membres del grup han de saber com exercir la direcció, prendre decisions, crear un clima de confiança, comunicar-se i manejar els conflictes, i han de sentir-se motivats per a fer-ho.

Finalment, el cinquè element fonamental de l'aprenentatge cooperatiu és el seguiment del procés, l'avaluació grupal, de manera que els membres del grup valorin els seus esforços de col·laboració i millora en la consecució dels seus objectius. Els membres del grup han d'analitzar curosament com estan treballant junts i com poden incrementar l'eficàcia del grup.

III.5.2 L'aprenentatge cooperatiu com a instrument escolar eficaç

Segons Lara (1995), des del punt de vista dels objectius del sistema educatiu actual, l'aprenentatge cooperatiu sembla superar als aprenentatges competitius i als aprenentatges individualistes, tant pel que fa a la socialització, com pel que fa al desenvolupament cognitiu i al rendiment acadèmic.

En relació a la superioritat de l'organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, Coll i Colomina (1990) descriuen breument les conclusions a les que van arribar Johnson i Johnson:

- **Les situacions cooperatives són superiors a les competitives** en quant al rendiment i a la productivitat dels participants, sigui quin sigui el contingut i el grup d'edat en tasques d'aprenentatge relatives a la formació de conceptes, resolució de problemes, memorització, o formulació de prediccions. Només en tasques mecàniques les situacions cooperatives no són superiors a les competitives.
- **Les situacions cooperatives són superiors a les individualistes** en quant al rendiment i a la productivitat dels participants. Igual que passa en les situacions competitives, només quan la tasca és de naturalesa mecànica les situacions cooperatives no són superiors a les individualistes.
- **La cooperació intragrup amb competició intergrup és superior a la competició interpersonal**, en quant al rendiment i a la productivitat dels participants, sobretot quan la tasca consisteix a elaborar un producte.
- **La cooperació sense competició intergrup és superior a la cooperació amb competició intergrups**, en quant al rendiment acadèmic i a la productivitat dels participants. Existeixen indicis que en intervals curts de temps, quan es requereix un producte final, la cooperació sense competició intergrups és superior.

A més a més de la millora del rendiment escolar esmentada, Ovejero (1990) i Lara (1995), assenyalen tres efectes no cognitius de l'aprenentatge cooperatiu:

- **Augment de la motivació intrínseca.** L'aprenentatge cooperatiu millora la motivació intrínseca inherent a la pròpia activitat. La interacció entre els alumnes porta al contrast de punts de vista diferents; el desacord acadèmic i els conflictes cognitius fan augmentar la curiositat i la recerca de més informació. En canvi, els aprenentatges competitiu i individualistes es basen en la motivació extrínseca (reforçaments externs); quan falla els reforçaments, la motivació vers l'aprenentatge tendeix a desaparèixer.

- **Atracció interpersonal.** Quan més forta és la cooperació entre els alumnes, més gran és l'atracció interpersonal entre ells. Fins i tot quan els individus es desagraden mútuament, la cooperació fomenta més beneficis que la competició i l'individualisme.
- **Millora de l'autoestima.** En la interacció amb els altres es desenvolupa l'autoestima. Si la interacció amb els altres es basa en la competició, només millorarà l'autoestima del que guanya; si la interacció es basa en la cooperació, la millora de l'autoestima la rebrà el grup i els seus membres en funció del seu sentit de pertinença a aquest grup.

Sembla clar que la interacció entre iguals, especialment en situacions d'aprenentatge cooperatiu, incideix directament i positivament en l'assoliment de molts objectius escolars, especialment als que fan referència al desenvolupament social, a través de l'adquisició d'habilitats socials, i el desenvolupament cognitiu, a través de la creació de conflictes cognitius dirigits a la zona de desenvolupament proper. Com diu Gordon Wells (citada a Duran, 2003: 13) *en contribuir a la construcció conjunta de significat amb els altres i per als altres, també construïm significat per a nosaltres mateixos i, amb això, ampliem la nostra pròpia comprensió.*

En aquesta línia, tal com assenyala Connac (2009), l'alumne que rep l'ajuda del company es beneficia de poder prosseguir la seva tasca, però l'alumne que dóna l'ajuda es beneficia perquè desenvolupa estratègies d'ancoratge dels seus aprenentatges, és conduït a una reactivació dels seus coneixements previs, i es reforcen les connexions de l'aprenentatge. A més, ha de plasmar amb paraules tot el que ha construït mentalment. Aquest pas del pensament al llenguatge, tendeix a reforçar l'aprenentatge. L'alumne que explica, mobilitza els seus coneixements, construeix noves estratègies per a l'apropiació de l'aprenentatge i obté els beneficis de la cooperació. J. Cailler (citada per Connac, 2009) ho exemplifica: fins i tot un alumne amb dificultats de lectura que llegeixi contes als més petits del parvulari, se sentirà tan valorat que modificarà el seu nivell de llengua, serà més exigent en el propi domini dels coneixements escolars.

Colomina i Onrubia (2002) destaquen que en la interacció cooperativa entre alumnes, la existència de punts de vista divergents entre ells, pot afavorir l'aparició de conflictes que porten a la revisió i reestructuració dels punts de vista propis, porten a la necessitat d'explicitar, estructurar, formular més clarament els seus requeriments, i a utilitzar el llenguatge per a autorregular les accions i els processos mentals dels alumnes. A més, en la interacció entre alumnes es posen en joc processos i mecanismes de caràcter motivacional, afectiu i relacional que contribueixen a desenvolupar capacitats diverses per part dels alumnes, processos de construcció de significats i atribucions positives del sentit que té l'aprenentatge per als alumnes.

III.5.3 Mites sobre l'aprenentatge cooperatiu

Existeixen creences errònies sobre l'aprenentatge cooperatiu, autèntics mites sense fonament, que han fet (i avui en dia, encara fan) que es prengui amb molt recels l'adopció de l'aprenentatge cooperatiu. Segons Ovejero (1990) podem destacar els següents:

Mite 1: Les escoles haurien de subratllar la competició perquè estem en un món del més fort guanya: aquest mite no és cert. La majoria de les activitats humanes són activitats cooperatives, on, perquè funcionin bé els sistemes socials, és absolutament necessària la coordinació, i fins i tot, la col·laboració i la cooperació, de les accions de molts individus per assolir les metes mútues.

Mite 2: Els estudiants avançats surten perdent treballant en els grups heterogenis d'aprenentatge cooperatiu: aquest mite tampoc és cert. Les investigacions sobre el rendiment que no siguin puntuacions de test, donen els mateixos resultats o millors, especialment en estratègies de raonament. Això és així perquè "s'aprèn més ensenyant que aprenent". La cooperació, per les interaccions i l'activitat que permet, tendeix a enriquir el cervell amb connexions que esdevenen autèntics suports per a l'aprenentatge (Connac, 2009)

Mite 3: *Cada membre d'un grup d'aprenentatge cooperatiu ha de treballar el mateix i ha d'assolir el mateix nivell de rendiment*: aquest mite és fals. Quan participen en grups d'aprenentatge cooperatiu alumnes diferents o molt diferents, tots surten beneficiats, a vegades, per distintes raons. A tots els alumnes s'els pot exigir segons les seves capacitats i no necessàriament a tots igual.

Mite 4: *L'aprenentatge cooperatiu és simple*: Fals!! L'aprenentatge cooperatiu ajuda a incrementar la qualitat de vida dins l'aula, el rendiment dels alumnes, la seva habilitat de pensament crític, així com el seu benestar i el seu èxit a llarg termini. Però no és fàcil implementar l'aprenentatge cooperatiu; no és fàcil canviar les estructures d'activitat individualistes o competitives per una estructura d'activitat cooperativa. No és fàcil canviar la manera d'ensenyar i avaluar, però aprendre és alguna cosa que els alumnes fan i no alguna cosa que s'els fa a ells. L'aprenentatge requereix la participació directa i activa dels estudiants, i de la mateixa manera que els alpinistes, *els alumnes escalen més fàcilment els cims de l'aprenentatge quan ho fan formant part d'un equip cooperatiu* (Johnson, Johnson i Holubec, 1999:14)

III.6.- RECAPITULANT...

El Premi Nobel de Literatura l'any 1994, Kenzaburô Oe, quan intenta respondre a la pregunta formulada per nens per què hem d'anar a l'escola? (Stiekel, 2004) ens explica la seva història personal:

Kenzaburô es va fer la mateixa pregunta quan va néixer el seu fill gran, un noi de nom Hikari, que va néixer amb el cap deforme, amb un bony a la part posterior. Explica que els metges li van extirpar el bony procurant danyar el mínim possible el cervell, però que amb quatre o cinc anys encara no podia parlar, era especialment sensible a l'altura i als sons i que la primera cosa que va aprendre no va ser la llengua humana, sinó els diferents cants dels ocells. L'Hikari va començar l'escola, en una "classe especial" on hi havia nens amb diferents discapacitats, alguns que es passaven l'estona cridant i altres que no paraven de fer soroll.

Un temps després d'entrar a la "classe especial", l'Hikari va trobar un amic que també odiava els sorolls i suportaven, agafats de la mà, l'enrenou que els envoltava. A més, L'Hikari ajudava el seu amic, que era físicament més dèbil que ell, quan havia d'anar al lavabo. Kenzaburô explica que, aquesta experiència de poder ser útil al seu amic, quan ell a casa depenia dels seus pares per a qualsevol minúcia, va suposar una gran sort per a l'Hikari.

Al cap d'un any, l'Hikari es va adonar que la llengua que millor entenia ja no eren les cançons dels ocells, sinó la música que feien les persones. L'Hikari, que havia començat a rebre classes de música de la seva mare i feia poc que componia tot sol, va fer una cançó de comiat de l'escola, *Graduació amb variacions*, a partir d'un poema escrit pel seu pare.

Kenzaburô afirma que avui, la música és el llenguatge més important per l'Hikari per descobrir la riquesa del seu interior, per comunicar-se amb altres persones i per relacionar-se ell mateix amb la societat. El germen el va posar la seva família, però va ser l'escola on es va poder desenvolupar. No només el japonès, sinó també les ciències naturals, les matemàtiques, l'esport i la música són les llengües necessàries per comprendre's millor un mateix i per entrar en

contacte amb altres persones. I, per poder aprendre això, els nens han d'anar a l'escola.

Aquesta vivència personal d'un Premi Nobel, escrita amb un llenguatge adient pel teòric públic infantil al qual va dirigida la resposta, dóna raons per justificar l'assistència a l'escola.

Kenzaburô defensa l'assistència a l'escola del seu fill "diferent", però malgrat no ho digui clarament, en el seu relat s'intueix una certa crítica al fet que el seu fill hagués d'anar a una "classe especial" (ho escriu així, entre cometes), on les condicions de soroll i aldarull no eren les més adequades pel seu fill especialment sensible als sons. I és curiós (o no) que en les seves raons per justificar la importància de l'assistència del seu fill Hikari a l'escola, no hi surt ni la qualitat dels mestres, dels especialistes, ni dels mètodes pedagògics, ni dels recursos utilitzats, ni dels ensenyaments rebuts. Tota l'argumentació es basa en la relació interpersonal de l'Hikari amb el seu amic. I que gràcies a aquesta interrelació entre iguals, aquesta interdependència positiva entre ambdós alumnes, aquest compartir tasques i objectius comuns, fa que l'Hikari aprengui el llenguatge per comunicar-se amb el món i alhora, descobrir-se ell mateix.

I em pregunto si aquestes mateixes argumentacions que tot un Nobel ens regala, serviren per contestar una hipotètica pregunta de Per què han d'anar junts a l'escola alumnes diferents? La resposta, clarament, seria positiva.

Al llarg del capítol hem anat veient la importància, la necessitat i la justícia que alumnes diferents aprenguin junts, en les mateixes aules, en la mateixa escola. Hem assenyalat la importància de l'existència d'un únic sistema escolar on tot els nens i nenes aprenguin junts en les mateixes aules, siguin quines siguin les seves característiques personals i siguin quines siguin les seves necessitats educatives. Penso en l'Hikari que, tal com escriu el seu pare, *va passar per la "classe especial" i l'escola especial*. L'Hikari va ser categoritzat, assenyalat, etiquetat per les seves característiques intel·lectuals, comportamentals, de possible rendiment, i com a tal, va ser exclòs, segregat del la "classe normal", sense poder anar amb els "nens normals". Va anar a una escola selectiva.

L'educació inclusiva no concep aquesta segregació. Tots els nens i nenes tenen de dret de ser escolaritzats en l'escola comuna, en l'escola del barri, on van els seus germans i

amics. Els alumnes amb diferències més accentuades tenen el dret d'anar a la mateixa classe, amb companys sense discapacitat. El contacte i la interacció entre ambdós propicien i estimulen l'aprenentatge i el desenvolupament. L'Hikari va trobar, a la classe especial, un amic amb qui interactuar, amb qui aprendre, amb qui desenvolupar-se com a persona; però no va poder interactuar, estimular el seu aprenentatge i el seu desenvolupament amb companys de la seva edat sense discapacitat. El plantejament inclusiu de l'educació advoca per acollir en una mateixa classe i en una mateixa escola, per raons ètiques i pedagògiques que hem explicat al llarg del capítol, a tots els alumnes, sense excepció, siguin quines siguin les seves característiques personals.

Però perquè puguin aprendre junts alumnes diferents, o molt diferents, no podem enfrontar-los els uns als altres per veure qui aprèn més o més de pressa, ni deixar-los en la immensitat de la classe i que facin com els de "Sabadell, on cadascú va per ell"; perquè aprenguin junts alumnes diferents cal que col·laborin els uns amb els altres, que tinguin uns objectius comuns, unes metes comunes i que s'ajudin els uns als altres per assolir l'èxit comú. Si l'èxit és aprendre, l'èxit comú és que tots els alumnes aprenguin. Per tant, cal que a l'aula comuna existeixi una estructura d'aprenentatge cooperativa, un aprenentatge cooperatiu, on hi hagi una interdependència positiva entre els membres del grup, amb una interacció estimuladora cara a cara, amb responsabilitat individual i grupal per assolir l'èxit comú.

Tal com hem vist al llarg del capítol, les situacions cooperatives són superiors a les individualistes i a les competitives en quant al rendiment i a la productivitat dels participants, així com a l'estratègia del raonament. Però és que, a més a més, les situacions cooperatives tenen efectes, que podríem anomenar no cognitius, com són l'augment de la motivació intrínseca, l'augment de l'atracció interpersonal entre els alumnes i una millora de l'autoestima.

De cara a la meua investigació, en la implementació de l'aprenentatge cooperatiu, que és un procés complex, hem hagut de tenir molt present els següents aspectes:

- l'estructuració clara d'una interdependència positiva entre els alumnes.
- La implicació dels alumnes en interaccions positives cara a cara.

- La responsabilitat individual dels estudiants tant pel que fa al seu aprenentatge com per l'aprenentatge dels seus companys.
- L'adquisició i la utilització d'habilitats interpersonals i socials per part dels alumnes.
- I la reflexió i avaluació per part dels alumnes sobre el seu procés d'aprenentatge tant individual com grupal.

2a. PART

INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL IV

IV.1. FINALITAT DE LA RECERCA

A partir dels elements teòrics i conceptuals revisats en els capítols anteriors, ens vàrem plantejar la necessitat d'abordar l'estudi de les expectatives interpersonals dels alumnes en relació al seu aprenentatge com a assoliment de l'èxit, amb la finalitat de poder respondre als interrogants formulats en la hipòtesi de treball.

Tenint en compte el que s'ha esmentat anteriorment, el problema d'investigació de la present recerca queda reflectit en la pregunta d'investigació següent:

“El canvi en l'estructura d'aprenentatge, passant d'una estructura individualista a una estructura d'aprenentatge cooperativa, fa modificar les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys?”

Aquesta pregunta d'investigació va sorgir després de la recerca i posterior reflexió sobre una pregunta inicial que portava a una resposta inexorablement positiva. La pregunta inicial era:

Quina incidència tenen les expectatives tant del professorat com del mateix grup en la motivació dels alumnes per assolir l'èxit?

La mateixa recerca inicial i les investigacions realitzades per molts investigadors van portar a assumir com a òbvia la incidència de les expectatives del professorat i del grup en la motivació dels alumnes.

Per tant, i per poder avançar, la mateixa reflexió ens va portar a preguntar fins a quin punt i en quina mesura una estructura d'aprenentatge cooperativa incideix en les expectatives del professorat i en les expectatives dels companys del grup classe envers la motivació dels alumnes per assolir l'èxit.

Les preguntes concretes que recollien la problemàtica de la nostra investigació eren les següents:

És l'aprenentatge una forma d'èxit personal?

Quin és el paper de la motivació en l'assoliment de l'èxit?

Com contribueix la motivació per superar el repte d'obtenir l'èxit?

Quin és el paper de les expectatives docents en la motivació dels alumnes?

L'estructura d'aprenentatge té incidència en les expectatives?

L'estructura d'aprenentatge cooperativa té incidència en les expectatives grupals?

Quina incidència tenen les expectatives grupals en la motivació de les persones?

Quina incidència tenen les expectatives grupals en el rendiment dels alumnes?

Quina incidència tenen les expectatives grupals en l'autoestima dels alumnes?

Quina incidència tenen les expectatives grupals en l'autoconcepte dels alumnes?

Les expectatives grupals, com poden contribuir a motivar/desmotivar els alumnes?

Quin són els processos base de la creació d'expectatives grupals?

Com es poden condicionar les expectatives grupals per part dels docents?

L'educació inclusiva pot afavorir els efectes positius de les expectatives grupals?

Per tant, a partir de les reflexions fetes fins al moment i amb la intenció de donar resposta a aquestes preguntes, vam concretar els objectius de la present investigació de la manera següent:

IV.1.1 Objectiu general

Comprovar la incidència d'un canvi en l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula, passant d'una estructura de l'activitat individualista a una estructura de l'activitat cooperativa, en relació a les expectatives com a estudiants i a les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes envers els seus companys.

IV.1.2 Objectius específics

- Identificar l'aprenentatge com una forma d'èxit personal.
- Reconèixer la importància de la motivació en l'assoliment de l'èxit.
- Reconèixer el paper de les expectatives, tant docents com grupals, en la motivació dels alumnes.

- Comprovar la incidència d'un canvi en l'estructura d'aprenentatge habitual a l'aula en relació a les expectatives grupals del grup classe.
- Comprovar la incidència d'un canvi en l'estructura d'aprenentatge habitual a l'aula en relació a les expectatives grupals envers els alumnes amb necessitats educatives especials.
- Analitzar la relació entre l'estructura d'aprenentatge cooperativa i la millora de les expectatives grupals del grup classe.
- Analitzar la relació entre l'estructura d'aprenentatge cooperativa i la millora de les expectatives grupals envers els alumnes amb necessitats educatives especials.

IV.2. HIPÒTESI DE TREBALL

En funció dels objectius de la investigació acabats d'esmentar, es van establir les hipòtesis de treball que guiaran la nostra investigació:

Hipòtesi 1:

La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys.

Subhipòtesi 1.1:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, de com els alumnes pensen que són els seus companys com a estudiants.

Subhipòtesi 1.2:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels seus companys, de com els alumnes pensen que aprendran/han après els seus companys.

Subhipòtesi 1.3:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers tots els seus companys en relació a les relacions afectives que es donen en el grup. Aquesta percepció es quantifica amb l'índex de cohesió grupal del sociograma afectiu.

Subhipòtesi 1.4:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers tots els seus companys en relació a fer un treball amb ells, a les relacions entre els companys a nivell de feina. Aquesta percepció es quantifica amb l'índex de cohesió grupal del sociograma productiu.

Subhipòtesi 1.5:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la satisfacció de pertànyer/haver pertangut al mateix equip de base de treball cooperatiu que els altres companys.

Hipòtesi 2:

La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials.

Subhipòtesi 2.1:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels companys amb necessitats educatives especials, de com els alumnes pensen que són aquests companys com a estudiants.

Subhipòtesi 2.2:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels companys amb necessitats educatives especials, de com els alumnes pensen que aprendran/han après aquests companys.

Subhipòtesi 2.3:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials en relació a les relacions afectives. Aquesta percepció es quantifica amb el nombre de puntuacions mínimes i màximes que obtenen els alumnes amb necessitats educatives especials en el sociograma afectiu.

Subhipòtesi 2.4:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials en relació a fer un treball amb ells, a les relacions a nivell de feina. Aquesta percepció es quantifica amb el nombre de puntuacions mínimes i màximes que obtenen els alumnes amb necessitats educatives especials en el sociograma productiu.

Subhipòtesi 2.5:

La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la satisfacció de pertànyer/haver pertangut al mateix equip de base que un company amb necessitats educatives especials.

Així doncs, amb la investigació volíem estudiar si la incidència d'una estructura d'aprenentatge cooperativa va acompanyada d'un canvi en les expectatives mútues que els estudiants tenen dels seus companys d'equip, i si aquest canvi en les expectatives mútues incideix en la motivació dels alumnes per assolir l'èxit, entenent l'èxit com a una forma d'aprenentatge.

La hipòtesi de treball parteix de la creença que si les expectatives del mestre (com a altre significatiu) són percebudes per l'alumne, i aquest pot adequar el seu comportament per tal d'ajustar-se al que s'espera d'ell, les expectatives dels seus companys (com a altres també significatius) també poden condicionar la conducta de l'alumne de manera que ajusti el seu comportament al que els seus companys esperen d'ell.

Per tant, l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula pot esdevenir important en la configuració de les expectatives, ja que les relacions que s'estableixen entre els alumnes en una estructura d'aprenentatge competitiva, on l'èxit de l'alumne arriba quan els altres no l'assoleixen, són (o poden ser) oposades a les relacions que establiran alumnes que només poden assolir l'èxit si, i només si, els seus companys també assoleixen l'èxit, condició indispensable en una estructura d'aprenentatge cooperatiu.

Per tant, partíem de la hipòtesi que en una estructura d'aprenentatge cooperativa, els alumnes configuraran expectatives més positives envers els seus companys que en una estructura d'aprenentatge competitiva o una estructura d'aprenentatge individualista. En aquestes dues estructures d'aprenentatge, els alumnes poden tenir expectatives negatives envers els seus companys i els les poden transmetre amb tota insensibilitat, ja que el seu èxit, precisament, no depèn de l'èxit dels seus companys; en canvi, en una estructura d'aprenentatge cooperativa, on realment es doni un aprenentatge cooperatiu, hi ha d'haver una interdependència positiva de finalitats, és a dir, que l'èxit d'un alumne només es donarà si, i només si, la resta de membres del grup també l'assoleixen. A l'haver interdependència positiva, els alumnes valoren les aportacions de tots els membres del grup, ja que tots els membres del grup són igual d'importants i igual de necessaris, donat que sense la seva aportació no es dona l'èxit del grup.

CAPÍTOL V

V.1. PERSPECTIVA METODOLÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ

Tota lectura interpretativa dels fenòmens educatius tendeix a fer-se en un marc conceptual que requereix d'una explicació. La necessitat de fonamentar els "pressupostos" teòrics que sustenten una seqüència educativa es justifica perquè tot posicionament té una càrrega teòrica, està esbiaixat per una determinada concepció teòrica. Segons Kuhn (Batanaz, 1996) l'adhesió a una determinada concepció teòrica, l'adhesió a un conjunt de valors i compromisos metodològics que caracteritzen els modes de treballar d'una comunitat científica en un camp d'investigació, suposaria la característica principal d'un paradigma. La idea de paradigma s'entén com un conjunt de creences i actituds, una visió del món compartida pels científics que implica metodologies determinades. El paradigma es pot referir a un esquema teòric o a una via de percepció i comprensió del món que una comunitat científica ha adoptat i que proporciona models de problemes i solucions a aquesta comunitat científica.

O dit d'una altra manera, segons Kuhn (citada per Hernández Pina, 1995) un paradigma abraçaria aspectes teòrics i regles d'investigació que han d'estar sustentats per la comunitat científica.

Els paradigmes guien l'estudi dels fenòmens a investigar, fan necessari que l'investigador es recolzi en les teories que l'ajudin a comprendre el fenomen a investigar, i doten a la comunitat científica d'un llenguatge, uns valors, unes normes i unes metes comunes.

Per a Cardona (2002), els components bàsics que integren un paradigma estan consensuats, són acceptats, compartits i utilitzats per una comunitat científica.

I l'adhesió a un determinat paradigma, condiciona els procediments d'estudi que se segueixen en la investigació (Pérez Serrano, 1994), ja que cada paradigma manté una concepció diferent del què és la investigació: una concepció diferent sobre com investigar, què investigar i per a què investigar. Segons el concepte de paradigma que tingui una determinada comunitat científica, la investigació tindrà unes característiques diferenciades, i utilitzarà les metodologies d'investigació més adequades.

V.1.1. PARADIGMES EN LA INVESTIGACIÓ EDUCATIVA

Tradicionalment, segons Sandin (2003), el concepte de “paradigma”, ha vingut a identificar dues grans tendències o perspectives d’investigació, que s’han anomenat com a empíricoanalítica, positivista, d’una banda, i d’altra banda, com a hermenèutica interpretativa. Aquesta classificació simple s’ha presentat tradicionalment com una versió de dos enfocaments d’investigació contraposats: l’enfocament quantitatiu (paradigma positivista empíricoanalític) i l’enfocament qualitatiu (paradigma interpretatiu i paradigma crític o sociocrític).

En l’àmbit de la investigació en educació hi ha, doncs, el consens d’establir aquests tres paradigmes d’investigació: el paradigma positivista, el paradigma interpretatiu i el paradigma crític (o denominat per De Miguel com *paradigma per al canvi* (Batanaz, 1996:41).

V.1.1.1 PARADIGMA POSITIVISTA

El paradigma positivista, també anomenat quantitatiu, empírico-analític, racionalista, està fonamentat en el positivisme, corrent intel·lectual de gran importància en el pensament occidental en la segona meitat del segle XIX i primeres dècades del segle XX. Per al positivisme, l’únic coneixement acceptable és el coneixement científic. El coneixement de la realitat es redueix als fenòmens que es manifesten a l’experiència humana (Batanaz, 1996): cap tipus de coneixement adquirit per via no sensorial pot ser considerat científicament vàlid. Aquest paradigma imita els mètodes de les ciències físiconaturals per considerar-les models del que ha de ser el coneixement científic. El propòsit de la investigació radica en explicar, controlar i predir els fenòmens educatius (Hernández Pina, 1995).

El paradigma positivista parteix de la consideració que no hi ha distinció entre els fenòmens de la natura i els fenòmens socials, entén la realitat educativa com a única i estable, com a realitat que ha de ser estudiada objectivament, a través d’una comprensió instrumental i tècnica.

Les investigacions educatives basades en aquest paradigma s'orienten a la comprovació d'hipòtesis, tractant d'explicar i predir les conductes dels subjectes implicats en els fenòmens educatius.

L'aspiració bàsica d'aquest paradigma en l'àmbit educatiu és descobrir les lleis per les quals es regeixen els fenòmens educatius i elaborar les teories científiques que guiïn l'acció educativa.

Entre les principals limitacions del paradigma positivista cal assenyalar el caràcter reduccionista ja que equipara els fenòmens socials als fenòmens naturals, obviant la participació activa dels participants en els processos socials, confiant l'anàlisi de les interaccions que hi ha en els fenòmens socials a l'objectivitat científica.

V.1.1.2 PARADIGMA INTERPRETATIU

El paradigma interpretatiu també és conegut com paradigma qualitatiu, fenomenològic, simbòlic o hermenèutic (Hernández Pina, 1995).

Aquest paradigma parteix del reconeixement de la diferència existent entre els fenòmens socials i els naturals, estant, els fenòmens socials, condicionats per la participació dels individus. La vida social es crea i es manté per les interaccions simbòliques i significatives dels subjectes que es relacionen entre si i per les seves respectives pautes de conducta. La conducta social només es pot explicar per la interpretació que els subjectes fan de les situacions, ja que l'individu és un subjecte actiu, interactiu, comunicatiu que comparteix significats i la naturalesa del coneixement és subjectiva, individual i personal (Hernández Pina, 1995).

El paradigma interpretatiu intenta substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista, per les nocions de comprensió, significat i acció. Té com a propòsit la comprensió de la conducta humana a través del descobriment dels significats socials; intenta comprendre la realitat dins un context concret. Els fenòmens educatius tenen un caràcter global i s'ha de posar l'accent en la comprensió dels processos educatius des de les pròpies creences, valors i reflexions. Es tracta d'una reflexió en i sobre l'acció que es dona en un context històric: la teoria constitueix una reflexió en i des de la praxi (Pérez Serrano, 1994).

El paradigma interpretatiu es centra en la descripció i comprensió d'allò individual, únic, particular, allò singular dels fenòmens educatius més que en allò generalitzable. Es dirigeix l'atenció vers els diferents motius dels fets. Es centra en comprendre la realitat educativa des dels significats de les persones implicades, i estudia les seves creences, intencions, motivacions, interpretacions i els significats que assignen les persones a les seves accions.

V.1.1.3 PARADIGMA SOCIOCRTIC

Aquest paradigma sorgeix com a resposta a les tradicions positivistes i interpretatives. Pretén superar el reduccionisme del paradigma positivista i el conservadurisme del paradigma interpretatiu, admetent la possibilitat d'una ciència social que no sigui ni purament empírica ni només interpretativa.

Des de l'enfocament d'aquest paradigma, la realitat és dinàmica i evolutiva i la funció de la ciència no ha de ser només explicar i comprendre la realitat social, sinó que ha de contribuir a transformar-la. Hi ha el compromís amb la transformació de la realitat des d'una dinàmica alliberadora i emancipadora dels individus implicats (Arnal, 1997). No es tracta només de descriure, explicar, predir (paradigma positivista), interpretar i comprendre (paradigma interpretatiu) la realitat, sinó que es tracta d'actuar i transformar aquesta realitat per fer les persones i el seu món més just i més lliure.

El paradigma sociocrític assumeix una visió global i dialèctica de la realitat educativa. L'educació és un fenomen i una pràctica que no pot ser entesa al marge de les condicions ideològiques i històriques que la conformen.

La relació entre teoria i pràctica s'interpreta des d'una posició dialèctica; es tracta d'articular, generar i organitzar la investigació en la pràctica i des de la pràctica. Des d'aquest paradigma sociocrític no és possible comprendre una pràctica social des de fora de la pràctica (Batanaz, 1996); la comprensió implica participar en una situació pràctica concreta on les decisions de cada participant estan modelades per una tradició històrica de valors i creences. Així, la investigació es planifica des de la pràctica que es pretén transformar i no pas des de la teoria.

Per tant, la investigació des d'aquest paradigma esdevé una tasca participativa en la que tant l'investigador com els subjectes investigats comparteixen responsabilitats. Es busca el canvi de la situació educativa a través de l'acció dels propis actors de la situació educativa, a partir d'un procés de reflexió en el qual es delibera sobre els problemes pràctics concrets en relació als principis, valors i creences que aporten a la situació. Es tracta, doncs, d'una investigació orientada a l'acció, a la resolució crítica de problemes, a la capacitació dels subjectes per a la seva pròpia emancipació (Pérez Serrano, 1994). Es busca la comprensió dels problemes educatius amb l'objectiu de millorar-los.

Així, Carr i Kemmis (citats per Hernández Pina, 1995:41) advoquen per una ciència crítica de l'educació en la que introdueixen el concepte d'investigació-acció, l'objectiu de la qual és crear una comunitat crítica d'ensenyants que, a través de la seva participació en la investigació, transformin les pràctiques educatives.

En la taula 1 recollim els supòsits bàsics i aspectes rellevants per a la investigació educativa de cadascun dels paradigmes mencionats:

PARADIGMA POSITIVISTA (QUANTITATIU)	PARADIGMA INTERPRETATIU (QUALITATIU)	PARADIGMA SOCIOCRÍTIC (QUALITATIU)
Postula que tot coneixement deriva de l'experiència i té en aquesta la seva confirmació.	Es considera la persona com a creadora i constructora de la realitat social i s'emfatitza en la reflexió personal, en les interpretacions subjectives.	L'objectiu de la investigació no és només descriure i interpretar els fenòmens educatius, sinó considerar com pot modificar o transformar la realitat.
Trasllada el mètode de les ciències naturals al camp de les ciències socials.	L'objectiu de la investigació no és l'estudi de l'eficàcia, sinó l'estudi dels fenòmens i processos que es donen a l'aula.	La investigació educativa és concebuda com l'anàlisi crític encaminat vers la transformació de les pràctiques educatives i de les estructures socials que defineixen el marc d'actuació de les persones.
Es caracteritza per ser explicatiu, predictiu i de control. Es persegueix identificar regularitats subjectes a llei, per tal que aquestes lleis expliquin i prediguin les accions dels individus.	La investigació i l'ensenyament són activitats intencionades recolzades per marcs conceptuals i impregnades de valors.	La ciència social crítica implica un procés de reflexió que permet l'enteniment sistemàtic de les condicions que
Es busca l'objectivitat mitjançant tècniques que situïn les dades al marge dels significats,	La investigació educativa més que investigar els fets	

interpretacions i valors de la societat i dels investigadors.	observables, ha d'estudiar els problemes i els seus significats dins del medi físic i psico-social de l'aula.	configuren i determinen l'acció. Això requereix que els participants esdevinguin investigadors (el professor com a investigador).
Les variables que no poden expressar-se en termes quantitativs s'interpreten com dades superficials.	La investigació interpretativa es proposa comprendre tot el que succeeix a l'aula prenent la vida de l'aula tal com és.	La investigació social crítica ha de partir dels problemes reals, dels problemes pràctics que es donen en les situacions educatives i ha de retornar a elles per a informar els participants de les causes dels problemes i així possibilitar la transformació de les condicions existents.
El paper de l'investigador es redueix a determinar quina és la millor manera d'assolir les metes educatives prèviament convingudes.		
La investigació es preocupa de l'eficàcia de les escoles, dels professors i dels alumnes.		

Taula 1. Enfocaments epistemològics en investigació educativa. Cardona, 2002

Sobre la base d'aquests plantejaments, podem afirmar que els tres paradigmes intenten entendre la realitat, d'acord amb un conjunt de lleis, teories, coneixements i una visió del món relativa i inestable. D'aquesta manera, un paradigma, en un moment determinat, és substituït per un altre, produint-se l'anomenada revolució científica (Batanaz, 1996).

En la nostra investigació ens hem situat clarament en el paradigma sociocrític; pretenem, no només entendre què passa en el cas estudiat, sinó també millorar la realitat estudiada, i, per tant, l'enfocament de la nostra investigació és clarament qualitatiu.

V.1.2. INVESTIGACIÓ QUALITATIVA

La investigació qualitativa es considera un procés actiu, sistemàtic i rigorós d'indagació dirigida. En aquest procés es prenen decisions sobre el que és investigable mentre s'està en el camp objecte d'estudi. La investigació qualitativa opera en situacions naturals, ja que cap fenomen no es pot entendre fora de les seves referències espaciotemporals i del seu context. La realitat està constituïda per fets observables, externs, i també està constituïda per significats, símbols i interpretacions elaborats pel subjecte en la interacció amb els altres.

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

V.1.2.1. Característiques de la investigació qualitativa.

La gran varietat de perspectives teòriques i tradicions que s'engloben sota el terme "investigació qualitativa" dificulta l'establiment d'unes característiques generals. Tot i això, en els treballs de Taylor i Bodgan (citats a Rodríguez, Gil i Garcia, 1996) s'assenyalen les característiques pròpies de la investigació qualitativa:

- a) És inductiva; l'investigador segueix un disseny d'investigació flexible, que varia al llarg de la mateixa.
- b) Perspectiva holística: les persones, els escenaris o els grups són considerats com un tot. L'investigador estudia les persones en el context i en les situacions en les que es troben.
- c) Sensibilitat vers els possibles efectes deguts a la presència de l'investigador.
- d) Comprensió de les persones dins del seu propi marc de referència.
- e) Suspensió del propi judici. L'investigador suspèn o aparta les seves pròpies creences, perspectives i predisposicions.
- f) Valoració de totes les perspectives. Per a l'investigador qualitatiu totes les perspectives són valuoses.
- g) Els mètodes qualitatius són humanistes. Els mètodes utilitzats per a estudiar les persones influeixen en la manera com les veiem.

- h) Els investigadors qualitius donen èmfasi a la validesa de les seves investigacions.
- i) Tots els escenaris i totes les persones són dignes d'estudi. Cap aspecte de la vida social és massa trivial per ser estudiat.
- j) La investigació qualitativa és un art. L'investigador qualitatiu és encoratjat a crear el seu propi mètode per servir-se d'ell, mai per ser esclau d'un procediment.

En relació als mètodes d'investigació qualitativa, Ruiz (citada a Sandín, 2003:121) assenyala que *és més fàcil descriure'ls que definir-los*. Tot i això, el mateix Ruiz (2003) afirma que els mètodes qualitius són un estil o manera d'investigar els fenòmens socials en el qual es persegueixen determinats objectius per donar resposta adequada a uns problemes concrets als que s'enfronta la investigació. Una investigació que serà qualitativa si es donen totes, o almenys algunes de, les cinc característiques dels mètodes qualitius:

- L'objectiu de la investigació és la captació i reconstrucció del significat dels processos i fenòmens estudiats.
- El llenguatge utilitzat és bàsicament conceptual i metafòric. S'utilitza el llenguatge dels conceptes i les metàfores més que el llenguatge de les fórmules i els tests estadístics.
- Es capta la informació a través de l'observació o l'entrevista en profunditat.
- El seu procediment és més inductiu que deductiu.
- L'orientació de la investigació és holística i concretitzadora, més que particularista i generalitzadora. Es pretén captar tot el contingut d'experiències i significats que es donen en un sol cas, en lloc de generalitzar a partir d'una mostra petita.

Dels mètodes que s'utilitzen en la investigació qualitativa, Morse (1994, citada a Rodríguez, Gil i García, 1996:41) assenyala els següents:

Fenomenologia,
 etnografia,
 teoria fonamentada,
 etnometodologia,

investigació-acció,
biografia.

En canvi, Sandín (2003) prefereix parlar de *tradicions* d'investigació qualitativa en lloc de mètodes, per emfatitzar que els diversos mètodes en la investigació qualitativa posseeixen una història i s'han generat dins de contextos de diverses disciplines. Així, assenjala com a principals tradicions d'investigació qualitativa:

Biografies/històries de vida,
teoria fonamentada,
estudis etnogràfics,
estudis fenomenològics,
estudis de casos,
fenomenografia,
etnometodologia,
investigació-acció,
investigació evaluativa.

V.1.2.2 Investigació quantitativa versus investigació qualitativa.

La polèmica entre els dos enfocaments d'investigació predominants és coneguda i en certa manera ja superada, útil únicament per a ressaltar les excel·lències pròpies de cada enfocament, i tal com assenjala Batanaz (1995:40) *estèril, academicista i estrident*.

Per a Arnal (1997), la tradició positivista o quantitativa compara l'investigador amb un científic que sap el que busca, sap com ha de buscar-ho i sap què espera trobar: l'investigador quantitatiu prova de descobrir el que busca. En canvi, la tradició qualitativa compara l'investigador amb un explorador que sap què busca però amb un coneixement parcial de l'àrea d'estudi: l'investigador qualitatiu descriu el que troba.

L'enfocament quantitatiu possibilita fer generalitzacions poderoses, centrades en aspectes observables i susceptibles de quantificació, sota un enfocament realista i una concepció estàtica del món i de la ciència que té com a finalitat explicar, controlar,

predir i verificar la realitat. L'enfocament quantitatiu, però, presenta moltes dificultats en la seva aplicació a situacions úniques.

Per altra banda, l'enfocament qualitatiu proporciona un coneixement complet de situacions específiques, amb descripcions detallades de situacions, esdeveniments, persones, interaccions i comportaments observables, que incorporen reflexions, experiències, actituds, creences i pensaments dels participants. Per tant, la seva validesa està circumscrita a contextos determinats (Batanaz, 1995).

L'adopció d'un paradigma determinat no és exclusiva del mètode d'investigació escollit. Els mètodes qualitatius i els mètodes quantitatius poden aplicar-se conjuntament, segons les exigències de la situació investigadora. No hi ha oposició entre els dos mètodes sinó que sorgeix la necessitat de complementaritat: els dos mètodes, més que excloure's, es complementen.

Els dos enfocaments, per tant, són distints, però complementaris. El debat quantitatiu/qualitatiu resulta força il·lògic i mancat de rellevància per al desenvolupament científic, ja que cap dels dos paradigmes és completament erroni ni pot resoldre per sí mateix els problemes educatius (Arnal, 1997), i perquè s'ha de mantenir el rigor de l'un i la creativitat de l'altre i aprofitar els avantatges de tots dos paradigmes, els quals tenen més coses en comú que no pas diferències. Les investigacions poden presentar característiques de tots dos enfocaments, situant-se, a la pràctica, en un punt intermedi del continuum qualitatiu-quantitatiu.

Per a Del Rincón (1997) el pluralisme metodològic, però, és d'importància vital per a estudiar de manera adequada moltes qüestions que es plantegen en l'àmbit educatiu, però no hi ha cap metodologia que per ella mateixa doni respostes a tots els interrogants que es poden plantejar en el context educatiu.

Per tant, el més útil és considerar un tot metodològic que s'estendria entre les metodologies d'orientació quantitativa i qualitativa.

La discussió sobre les possibilitats i limitacions de les diferents metodologies condueixen a debats estèrils que no fan més que gastar energies en defensa de determinades postures. En aquest sentit s'ha fet famosa la frase de Klapan (citada a

Pérez, 1994:63): *Dóna-li a un nen petit un martell i ell descobrirà que totes les coses que troba necessiten cops de martell.*

V.1.2.3 La validesa de la investigació qualitativa.

La validesa ha constituït sempre una preocupació en la investigació educativa: una investigació no vàlida no és vertadera (Sandín, 2003); una investigació no vàlida no és una bona investigació, no té credibilitat. La validesa, com a sinònim de veritat, com a veritat construïda, interpretada, acceptada, es converteix en la línia divisòria que estableix la legitimitat, acceptació o confiabilitat dels treballs d'investigació.

Per a Ruiz (2003) tota investigació està sotmesa tant a la validesa de la seva consistència teòrica, com a la fiabilitat i maniobrabilitat de la seva posada en pràctica.

El repte de les investigacions qualitatives és el de donar raons creïbles o proves suficients per a presentar com a acceptable, versemblant i plausible una forma d'interpretar una realitat. El repte és valorar la credibilitat de la investigació, és a dir, controlar que la investigació no estigui deformada pels instruments emprats, la subjectivitat dels informants o l'arbitrarietat de la interpretació.

Des de la consideració del rigor científic, la realització d'una investigació qualitativa respon als criteris de científicitat assenyalats per Lincoln i Guba (citats a Bartolomé, 1997): valor vertader, aplicabilitat, consistència i neutralitat. Aquests criteris de científicitat es concreten de manera diferent segons el paradigma al que s'adscriu la investigació; les estratègies difereixen però els criteris són els mateixos:

Criteris de científicitat	Paradigma positivista	Paradigma interpretatiu / sociocrític
Valor vertader	Validesa interna	Credibilitat
Semblança de forma o estructura entre les dades recollides per l'investigador i la realitat		
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
Possibilitat d'aplicar la investigació a altres àmbits		
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Mesura en què es repetirien els resultats obtinguts si es reproduís la		

investigació

Neutralitat

Objectivitat

Confirmació

Seguretat que els resultats de la investigació no estan esbiaixats

Taula X: criteris de científicitat. Bartolomé (1997:57)

El rigor científic en una investigació qualitativa ha de tenir en compte els següents criteris de científicitat:

Credibilitat: La **credibilitat** es refereix al grau de confiança en el qual s'ha copsat la realitat. Equival al concepte de validesa interna, és a dir, que es reconegui que les conclusions responen a la realitat que s'estudia. Les estratègies pròpies de l'enfocament qualitatiu per assegurar la credibilitat són:

la triangulació,

la recollida de material per a contrastar informació,

l'establiment de la coherència interna de l'informe d'investigació i

les comprovacions dels participants.

Transferibilitat: La **transferibilitat** persegueix determinar el grau en què els resultats de la recerca són generalitzables o aplicables en altres contextos; si bé la generalització no és un objectiu de la investigació qualitativa (que busca, fonamentalment, la comprensió de la realitat estudiada), el que es pretén amb aquest criteri és establir clarament les característiques de la mostra, la representativitat de la mostra respecte a una població, de manera que sigui possible identificar els límits i potencials de la transferibilitat. Per a Bartolomé (1997) les estratègies per a assolir la transferibilitat són:

Eliminar fonts d'error

Fer un mostratge teòric: explicitar clarament les característiques que ha de tenir la mostra; explicar les raons de la tria.

Fer un mostratge dens (moltes dades descriptives)

Treballar amb dues comunitats i contrastar dades.

Dependència: La **dependència** és el grau en què els resultats es tornarien a replicar en subjectes o contextos similars. La consistència de les dades és molt important per a assegurar el rigor científic.

Confirmació: La **confirmació**, es proposa assegurar que els resultats de la recerca són reflex dels subjectes estudiats i de la mateixa investigació, i no el producte del biaix, judici o interès de l'investigador. Les estratègies per a assolir la confirmació, són:

La triangulació

Exercicis de reflexió

Confirmació per part d'un observador extern.

Hem afirmat anteriorment (al final de l'apartat 1.1) que la nostra investigació és clarament qualitativa. Ho és perquè reuneix almenys les següents característiques pròpies de la investigació qualitativa que fa un moment hem citat, reuneix les característiques per ser una investigació vàlida:

- la nostra investigació té **credibilitat**, ja que les conclusions que oferim responen a la realitat estudiada, havent utilitzat la triangulació com a estratègia principal.
- Les dades obtingudes són consistents, ja que en la primera fase de la investigació es van obtenir resultats similars als de la segona fase de la investigació, assegurant-ne la **dependència**.
- També creiem que hi ha confirmació, ja que, per assegurar que els resultats de la recerca són el reflex dels subjectes, s'ha utilitzat la estratègia de la triangulació.

Així doncs, en la nostra investigació, la principal estratègia que s'ha emprat en aquesta recerca per incrementar-ne la credibilitat ha estat la triangulació.

La triangulació busca l'enriquiment d'una investigació aplicant un rigorós control de qualitat, on l'investigador s'entesta a controlar metodològicament la investigació per tal d'enriquir-la (Ruiz, 2003).

La triangulació és un terme topogràfic (Bartolomé, 1997) que es fa servir en la investigació qualitativa per a referir-se a la manera d'aconseguir diverses aproximacions a una mateixa realitat i per assegurar-se que les nostres aproximacions, les nostres interpretacions i les dades en les quals es basen, són correctes. La triangulació implica reunir una varietat de dades i mètodes referits a un mateix objecte d'estudi per abordar millor el fenomen que s'investiga, i implica també que les dades es recullin des de punts de vista diferents i efectuant comparacions múltiples d'un fenomen únic, d'un grup, i en diversos moments, utilitzant perspectives diverses i múltiples procediments.

Així, la triangulació pot ser de diversos tipus: triangulació de dades (ús de dades de diferents fonts o obtingudes en diferents moments del temps per a entendre una mateixa realitat), d'investigadors o avaluadors, de teories (múltiples perspectives per interpretar un únic tipus d'informació), de mètodes (múltiples mètodes per estudiar un únic problema),... En definitiva es tracta de contrastar la informació obtinguda amb la d'altres fonts d'informació, d'obtenir diferents punts de vista, controlar el biaix de l'investigador, per tal de garantir la validesa dels resultats de la investigació.

El concepte de triangulació, implica, en conseqüència, que com més gran sigui la varietat de les metodologies, dades i investigadors empleats en l'anàlisi d'un problema específic, major serà la fiabilitat dels resultats finals

V.2. OPCIÓ METODOLÒGICA

La investigació qualitativa que hem realitzat, participa de dos mètodes o modalitats d'investigació qualitativa: la investigació-acció i l'estudi de casos, prenent el grup-classe on s'ha dut a terme la investigació com a cas únic.

V.2.1 La investigació-acció.

Segons Latorre (2003) la investigació-acció es pot considerar com un terme genèric que fa referència a una gamma d'estratègies realitzades per a millorar el sistema educatiu, per a millorar la qualitat de l'acció educativa.

La finalitat essencial de la investigació-acció és l'aportació d'informació que orienti la presa de decisions i els processos de canvi per a la millora de la realitat educativa.

La investigació-acció és un procés reflexiu, una activitat reflexiva que duen a terme els "pràctics" (Bartolomé, M. 1997), (en el nostre cas, el professor), amb l'objectiu d'augmentar el coneixement funcional de la pràctica docent per a la seva millora. La investigació-acció és vista com una indagació pràctica feta pel professor, amb la finalitat de millorar la pràctica educativa a través de cicles d'acció i reflexió.

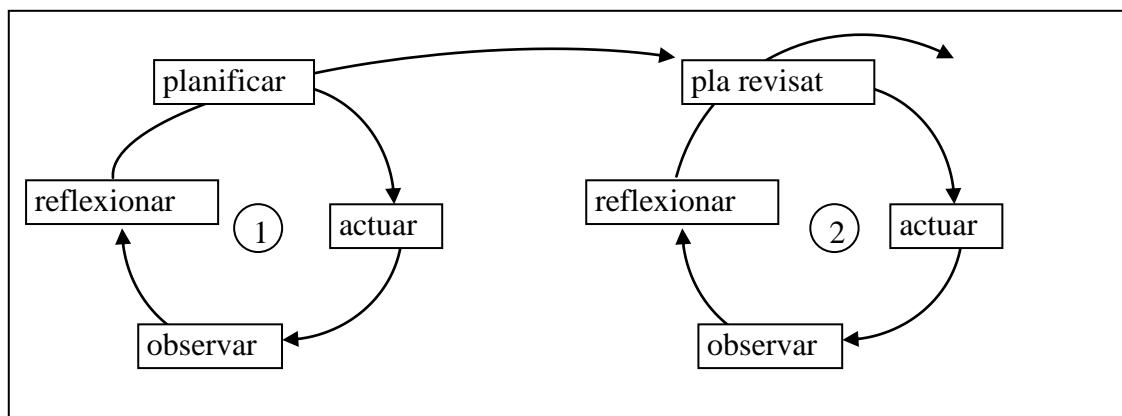
L'objecte de la investigació-acció és la transformació de la pràctica educativa alhora que es procura una comprensió més gran dels processos educatius. Es pretén millorar una pràctica (l'estructura d'aprenentatge), i millorar la situació en què es realitza aquesta pràctica.

En la investigació realitzada s'ha transformat l'estructura d'aprenentatge utilitzada habitualment (una estructura d'aprenentatge força individualista, on la cooperació o col·laboració amb els companys no es prohibeix però tampoc es fomenta) per una estructura d'aprenentatge cooperativa. Per canviar l'estructura d'aprenentatge, hi ha hagut d'haver una reflexió sobre els processos educatius, sobre la manera d'aprendre dels alumnes, sobre la importància de la interacció dels alumnes amb els seus iguals. En definitiva, hi ha hagut una major comprensió de la pràctica educativa, ja que la millor manera de comprendre la realitat és intentar transformar-la.

Una altra característica diferenciadora de la investigació-acció (i que la distingeix qualitativament de qualsevol altre tipus d'investigació) és el protagonisme dels “pràctics”, és a dir, dels professionals implicats. En la nostra investigació, l'investigador és també el “pràctic”, el mestre tutor del grup d'alumnes on es duu a terme la investigació. En aquest grup d'alumnes també hi intervenen altres “pràctics”, altres mestres especialistes, els quals conviuran amb aquest canvi metodològic a l'aula, tot respectant-lo.

Un tercer punt comú a qualsevol investigació-acció és la combinació de la investigació, l'acció i la formació al llarg del procés, a través d'una espiral de cicles d'investigació i acció reflexiva constituïts per les següents fases (Latorre, 2003):

Planificar, actuar, observar, reflexionar.



Quadre XI: espiral de cicles de la investigació-acció

Al llarg de la investigació hi ha hagut dues espirals de la investigació-acció: Al curs 2007-2008 es va fer la planificació de la investigació, es va dur a terme l'acció (canvi en l'estructura d'aprenentatge), es va fer l'observació i la recollida de dades, i una profunda reflexió sobre els resultats obtinguts. Fruit d'aquesta reflexió professional, el curs 2008-2009 es fa una nova planificació, es duu a terme l'acció, es fa l'observació i la recollida de dades i es fa una nova reflexió que desemboca en les conclusions que exposarem més endavant.

En definitiva, la investigació-acció permet veure el professor com investigador, amb la finalitat de millorar, innovar, comprendre els contextos educatius, tenint com a meta la

qualitat de l'educació; es defensa una investigació en l'escola, des de l'escola, realitzada per docents, per donar resposta a les situacions que es donen a l'aula.

V.2.2 L'estudi de casos.

Tal com hem mencionat anteriorment, ens situem dins de la investigació qualitativa i el mètode emprat, a més de la investigació-acció, és l'estudi de casos, prenent el grup-classe on s'ha dut a terme la investigació com a cas únic. L'estudi de casos implica una anàlisi en profunditat d'una sola instància (en el nostre cas, un sol grup classe) per conèixer-la amb més profunditat i poder identificar els processos interactius que la conformen.

Com assenyala Anguera (citada a Pérez, 1994) l'estudi de casos implica l'examen intensiu i en profunditat de diversos aspectes d'un mateix fenomen.

L'estudi de cas investiga un fenomen en un context de la vida real, per tal d'obtenir una comprensió ajustada de la realitat: l'objectiu bàsic de l'estudi de casos és comprendre el significat d'una experiència (Pérez, 1994), analitzar una situació autèntica en la seva complexitat real.

En aquest sentit, Pérez descriu els fonaments del mètode de casos:

“Una situación concreta que sea auténtica y que quede representada en su totalidad (sin amputaciones ni artificios). Esta situación es válida y, por eso mismo, representativa del campo de aplicación de leyes de las ciencias humanas, puesto que esas leyes son el juego de las interrelaciones y de las dinámicas de la situación. Todo lo que sucede es significativo. El trabajo del que se dedica a las relaciones humanas consiste en comprender lo que sucede efectivamente, es decir, de qué manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros”. (Pérez, 1994:88)

En la nostra investigació analitzem un cas concret autèntic i singular (el grup-classe del qual l'investigador n'era tutor), representat en la seva totalitat (tots els membres del grup-classe, siguin quines siguin les seves particularitats, formen part del cas, lògicament i com no podia ser de cap altra manera), compronent i analitzant les interaccions entre els membres en la situació, les significacions de les dades i de les idees formulades pels participants.

La selecció del cas es va fer seguint el que Stake (citat a Rodríguez, 1996) anomena l'*oportunitat d'aprendre*. Es tracta de seleccionar el disseny que permeti aprendre com més millor sobre l'objecte d'investigació, sobre el fenomen en qüestió, Aquesta oportunitat d'aprendre es veurà facilitada, segons Rodríguez (1996), en la mesura que:

- Es tingui un fàcil accés al fenomen d'estudi. En el nostre cas, l'investigador és el mestre tutor del grup-classe, sent la seva presència en el grup necessària.
- Existeix una alta probabilitat de que es doni una mescla de processos, programes, persones, interaccions i/o estructures relacionades amb les qüestions d'investigació. L'essència de la nostra investigació (el coneixement de les expectatives en una estructura d'aprenentatge cooperativa) requereix de l'existència de programes, processos i interaccions que puguin ser observables.
- Es pugui establir una bona relació amb els informants.
- L'investigador pugui desenvolupar el seu paper durant tot el temps que sigui necessari. La presència indispensable de l'investigador com a mestre possibilita aquest requisit.
- S'asseguri la qualitat i la credibilitat de l'estudi.

En conseqüència, la selecció del cas s'ha fet tenint en compte aquests criteris, i gràcies a la possibilitat de la presència necessària i ininterrompuda de l'investigador dins el grup de participants.

I precisament el grup de participants, el grup-classe, s'ha agafat com a cas únic. Segons Yin (citat a Rodríguez, 1996) l'estudi de cas únic pot tenir una important contribució al coneixement i per a la construcció teòrica. El caràcter únic, irrepetible i peculiar de cada subjecte justifica l'elecció del disseny de cas únic. En la nostra investigació, el caràcter únic, irrepetible i peculiar de cada grup-classe ens permet confirmar, canviar, modificar o ampliar el coneixement sobre l'objecte d'estudi, (en el nostre cas, la influència de les expectatives), ens permet comprendre el procés pel qual es donen certs fenòmens, i així poder desenvolupar un cos de coneixement que es pugui transferir a altres casos, a altres grup-classe.

V.2.3 Recollida de dades

La recollida de dades en el procés d'investigació ha d'afavorir la reducció de la realitat natural i complexa a una representació o model que ens resulti més comprensible i fàcil de tractar (Rodríguez, 1996).

Per comprendre la realitat de l'objecte d'estudi, analitzar-la per transformar-la, en la nostra investigació vam utilitzar els següents instruments de recollida de dades:

Recollida de dades en un primer moment:

Sociograma d'afectivitat

Sociograma de productivitat

Qüestionari d'expectatives de cada estudiant

Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys ("com aprendrà")

Enquesta de satisfacció de pertànyer al grup de treball

Recollida de dades en un moment final, després del canvi d'estructura d'aprenentatge:

Sociograma d'afectivitat

Sociograma de productivitat

Qüestionari d'expectatives de cada estudiant

Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys ("com ha après")

Enquesta de satisfacció d'haver pertangut al grup de treball

V.2.3.1. Sociograma d'afectivitat

El sociograma que hem utilitzat en la nostra investigació, és un instrument que ens permet detectar tant el grau d'integració d'una persona dintre d'un grup com el grau de cohesió del propi grup.

El sociograma permet treure dades, per tant, a nivell individual i a nivell grupal, i es converteix en un instrument de gran utilitat per a la comprensió de determinats fenòmens que succeeixen en un grup.

El sociograma està concebut com una orientació dinàmica amb l'objecte d'estudiar les relacions humanes dins dels grups i la naturalesa social de la relació entre les persones, mesurant i representant gràficament les relacions que es "gesten" dins dels grups. Es

tracta, per tant, d'un intent per analitzar les relacions grupals en la seva dimensió interpersonal.

El sociograma afectiu és un instrument dissenyat per analitzar les relacions humanes de caràcter afectiu. De fet, el que aconseguirem a través del sociograma afectiu és representar gràficament les relacions d'atracció i rebuig, les relacions afectives positives i negatives: la proximitat social. Perquè dins dels grups no tots els membres es relacionen de la mateixa manera entre sí, a través del test sociomètric i la seva representació gràfica, podrem considerar el paper que juga cada un dels membres del grup (identificant els líders i els individus rebutjats...), així com els possibles efectes de les relacions interpersonals sobre el funcionament total del grup. A la pràctica, el test sociomètric consisteix en un conjunt d'eleccions i/o de rebuigs que emet cada membre del grup cap als altres, gràcies al qual podrem avaluar l'aspecte socioafectiu del grup i els seus integrants.

En la nostra investigació, en el sociograma afectiu hem utilitzat la pregunta "em cau simpàtic/a...". Tots els alumnes van valorar els seus companys del grup classe posant a cada alumne el codi corresponent (1 = gens, 2 = poc, 3 = normal, 4 = bastant, 5 = molt). Amb l'ajut del programa informàtic SOCIO 98, es van introduir les dades obtingudes i vam obtenir la matriu sociomètrica, una veritable radiografia de totes les relacions que es donen a la classe. L'anàlisi d'aquesta matriu ens dona una aproximació als alumnes líders, populars, marginats i rebutjats. Una lectura de la matriu sociomètrica en forma horitzontal també ens informa sobre què opina cada alumne de la resta dels companys, i en canvi, si la llegim verticalment tenim què opina la classe d'aquell alumne determinat.

Altres dades de rellevància que ens aporta aquest sociograma afectiu són la mitjana aritmètica dels valors rebuts (sent el valor referent, 3), la comparació entre la puntuació rebuda i la puntuació donada i l'índex de cohesió grupal (que ens indica el grau de cohesió del grup, de la reciprocitat dins del grup).

Aquestes dades en el primer moment inicial, a més a més de dades inicials de referència a comparar amb les dades finals de la investigació, ens van servir per a la distribució dels membres del grup classe en els diferents grups de treball cooperatiu.

V.2.3.2. Sociograma de productivitat

De la mateixa manera, el sociograma de productivitat també és un sociograma d'afinitat, en aquest cas, afinitat amb altres persones amb qui treballar. El sociograma productiu es permet conèixer les relacions a nivell de feina, les preferències a l'hora de treballar, l'atracció o el rebuig vers el treball.

En la nostra investigació, en el sociograma productiu hem utilitzat la pregunta "m'agradaria treballar amb...". Tots els alumnes van valorar els seus companys del grup classe posant a cada alumne el codi corresponent (1 = gens, 2 = poc, 3 = normal, 4 = bastant, 5 = molt), segons la seva preferència o atracció per treballar amb cada un dels companys del grup classe. Amb l'ajut del programa informàtic SOCIO 98, es van introduir les dades obtingudes i també vam obtenir la matriu sociomètrica, en aquest cas, de productivitat.

L'anàlisi d'aquesta matriu sociomètrica de productivitat ens dóna una aproximació als alumnes líders en el treball, alumnes amb els quals hom vol treballar i els alumnes rebutjats, alumnes amb els quals hom no vol treballar. Una lectura de la matriu sociomètrica de productivitat en forma horitzontal també ens informa sobre què opina cada alumne de la resta dels companys, i en canvi, si la llegim verticalment tenim què opina la classe d'aquell alumne determinat.

Altres dades de rellevància que també ens aporta aquest sociograma productiu són la mitjana aritmètica dels valors rebuts (sent el valor referent, 3), la comparació entre la puntuació rebuda i la puntuació donada i l'índex de cohesió grupal pel que fa a la productivitat.

Aquestes dades del primer moment inicial, ens van servir, a més a més de dades inicials de referència a comparar amb les dades finals de la investigació, per definir la distribució dels membres del grup classe en els diferents grups de treball cooperatiu, no posant junts alumnes amb un alt grau d'afinitat productiva, però tampoc posant junts alumnes amb un elevat grau de rebuig productiu.

V.2.3.3. Qüestionari d'expectatives de cada estudiant.

En la investigació es va utilitzar un qüestionari d'expectatives de cada estudiant de nova creació. Aquest qüestionari d'expectatives és un instrument que ens permet detectar quina expectativa d'estudiant té cada alumne dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si és un bon estudiant o no. En l'instrument es demana que cada alumne valori els seus companys contestant la pregunta "creus que els teus companys..." segons el codi 1 = és un estudiant molt dolent, 2 = és un mal estudiant, 3 = és un estudiant normal, 4 = és un bon estudiant, 5 = és un estudiant molt bo.

Amb l'ajut d'un full de càlcul, vam introduir les dades obtingudes i vam poder conèixer què pensen els alumnes envers un alumne concret en relació a si és un bon o un mal estudiant. El tractament de les dades ens va donar una percepció del que opina cada alumne de la resta de companys, i com és percebut cada alumne per la resta de companys, podent identificar els alumnes que són percebuts com: un estudiant molt dolent, un mal estudiant, un estudiant normal, un bon estudiant i un estudiant molt bo; per part dels seus companys de classe.

Aquest qüestionari d'expectatives com a estudiant en el moment inicial, ens permet saber també com els alumnes membres d'un determinat grup de treball cooperatiu perceben la resta de membres del seu equip, abans de treballar cooperativament amb ells. D'aquesta manera podem saber en un moment inicial què pensen d'un alumne concret tant els seus companys de grup de treball cooperatiu com el què pensa d'ell tot el grup classe.

Aquestes dades del moment inicial, ens permetran poder saber l'expectativa del grup classe i del grup de treball cooperatiu abans de treballar cooperativament i així poder comparar amb el què pensen (de com és com a estudiant) tant els membres del grup de treball cooperatiu com els companys del grup classe després d'haver treballat cooperativament.

V.2.3.4. Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge de cada alumne

En la investigació també es va utilitzar un qüestionari de nova creació per detectar les expectatives que tenen els alumnes del grup classe envers cada alumne en relació al seu aprenentatge.

Aquest qüestionari d'expectatives d'aprenentatge és un instrument que ens permet detectar quina expectativa té cada alumne de com aprendran els seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si aprendrà molt o poc.

En l'instrument es demana que cada alumne valori els seus companys contestant la pregunta "creus que els teus companys..." segons el codi 1 = aprendrà gens, 2 = aprendrà poc, 3 = aprendrà normal, 4 = aprendrà bastant, 5 = aprendrà molt.

Amb l'ajut d'un full de càlcul informàtic, on s'introdueixen les dades obtingudes dels alumnes, es pot observar quina expectativa tenen els seus companys del grup classe en relació a l'aprenentatge que farà cada alumne, considerant a cada alumne si aprendrà molt, aprendrà bastant, aprendrà normal, aprendrà poc o aprendrà gens. Amb aquestes dades recollides en un moment inicial, a més a més, podem saber l'expectativa que tenen d'un alumne concret els membres del seu propi grup de treball cooperatiu, abans de treballar cooperativament junts.

Aquestes dades inicials ens permeten saber les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes del grup classe de cadascun dels seus companys, així com les expectatives d'aprenentatge que tenen els membres de l'equip de treball cooperatiu dels seus propis companys d'equip abans de començar a treballar cooperativament. Aquestes dades inicials ens serviran per comparar-les amb les dades finals del qüestionari d'expectatives d'aprenentatge on es reflectiran les expectatives de com han après els alumnes.

V.2.3.5. Enquesta de satisfacció de pertànyer a l'equip de treball

En un moment inicial també es passa una enquesta de satisfacció de pertànyer a un determinat equip de treball. Cada alumne, de manera individual, ha de valorar la seva

satisfacció (de gens a molt) d'estar en aquell equip de treball. També es demana a cada alumne que expressi els seus sentiments en relació a la composició de l'equip de treball. Els alumnes contesten les preguntes de “com t'has sentit quan has sabut amb quin grup t'ha tocat? Què has pensat?”.

A més a més, en la mateixa enquesta es demana que cada alumne valori la seva satisfacció (de gens a molt) d'estar en el grup de treball amb els seus companys del grup de treball. Cada alumne ha de pensar en cadascun dels membres del seu equip i expressar els seus sentiments en relació al fet de pertànyer al mateix grup: “com t'has sentit quan has sabut que t'havia tocar amb el company A? Què has pensat? Valora de gens a molt la teva satisfacció d'estar en el mateix grup que el company A.

Amb aquesta enquesta de satisfacció en el moment inicial, es pot saber el grau de satisfacció per treballar amb uns companys determinats. Aquest grau de satisfacció inicial abans de treballar cooperativament, es pot comparar amb el grau de satisfacció final, després de treballar cooperativament i d'haver pertangut a aquest grup de treball cooperatiu amb aquests companys concrets.

V.2.4. Validació (cientificitat)

En aquest apartat volem donar a conèixer com s'ha dut a terme la validació de la investigació per garantir la seva fiabilitat.

En la nostra investigació ha predominat la triangulació d'instruments, contrastant els resultats obtinguts en el sociograma d'afectivitat, el sociograma de productivitat, el qüestionari d'expectatives d'estudiant, el qüestionari d'expectatives d'aprenentatge, i l'enquesta de satisfacció de pertinença a l'equip de base cooperatiu.

V.2.5. Fases de la investigació

En un primer moment de la investigació es van escollir i dissenyar els instruments que volíem utilitzar per a la investigació, així com el grup classe on es duria a terme la comprovació de les hipòtesis de treball.

Així, el curs 2007-2008 es va fer la investigació en un grup classe de 4t de primària del qual l'investigador n'era el mestre tutor. Aquest grup classe ja havia tingut el mateix mestre tutor l'any anterior (ja que a l'escola el mestre tutor fa el seguiment del cicle mitjà de manera que n'és el tutor a 3r i a 4t de primària), i ja havia tingut alguna experiència a nivell de resolució de conflictes grupals.

En aquest primer curs, es van passar els instruments de mesura inicials el primer dia d'inici del curs escolar (el dia 17 de setembre de 2007). I es van passar els instruments de mesura finals l'últim dia del curs escolar (el dia 20 de juny de 2008). Al fer l'anàlisi de les dades obtingudes es va veure que aquestes dates inicials i finals estaven condicionades per la pròpia dinàmica d'inici i final de curs. És a dir, les expectatives inicials existents el primer dia del curs escolars, les expectatives envers els companys que no has vist durant més de dos mesos, estan condicionades per les emocions pròpies del primer dia, pels sentiments de retrobament, per les ganes de tornar a estar junts. I les expectatives finals existents l'últim dia del curs escolar, també estan mediatitzades, condicionades, influïdes, pel cansament del curs, per les emocions de l'últim dia, pel comiat imminent, pel passar comptes de la relació al llarg del curs. A més a més, al llarg del curs es van fer referències a situacions conflictives i solucions adoptades l'any anterior (3r de primària), on els alumnes protagonistes de situacions conflictives havien estat treballant, juntament amb els companys, per millorar les relacions interpersonals.

Durant aquest primer curs de la investigació, la presència de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula no va ser generalitzada, és a dir, es van fer actuacions en la línia d'organitzar cooperativament el grup classe, d'organitzar els alumnes en equips de base i de programar la utilització d'estructures cooperatives simples i complexes en els aprenentatges al llarg del curs. Però, tot i fer aquestes actuacions, en força moments del curs, l'estructura utilitzada habitualment o amb més freqüència va ser una estructura d'aprenentatge individualista.

Per tant, els resultats, tot i ser satisfactoris en una major part dels alumnes, també reflectien que en diversos alumnes no hi havia millora en les expectatives que tenien els seus companys envers ells.

Aquest primer curs, doncs, ens va servir per veure la validesa dels instruments utilitzats i veure que es produïen variacions significatives en els resultats obtinguts, però que aquests resultats estaven mediatitzats o condicionats per les circumstàncies exposades anteriorment.

En conseqüència, es va determinar tornar a fer la investigació el curs següent, amb un grup en el qual l'investigador no hagués tingut contacte, i tenint en compte les circumstàncies de temps, no passant els instruments inicials i finals el primer i el darrer dia del curs escolars, i tenint en compte també, la utilització més extensiva de l'aprenentatge cooperatiu, és a dir, que d'una forma majoritària, l'estructura utilitzada al llarg de la investigació fos preferentment una estructura d'aprenentatge cooperativa.

V.2.5.1. Fase principal de la investigació.

Per tant, el curs 2008-2009 s'inicia la fase principal de la investigació, en el grup classe de 3r en el qual l'investigador principal n'era tutor per primera vegada. Aquest grup no havia tingut cap experiència prèvia d'aprenentatge cooperatiu en els anys anteriors, i el mestre tutor (i investigador) no havia tingut cap mena de contacte ni relació professional amb el grup.

Així els instruments utilitzats per recollir les dades es van passar en diferents moments: El sociograma d'afectivitat inicial i el sociograma de productivitat inicial es van passar a final del mes d'octubre. El qüestionari d'expectatives d'estudiant inicial es va passar a principis del mes de novembre.

Al llarg del primer trimestre del curs, es van organitzar els alumnes en equips de base, es van cohesionar els equips de base i es va començar a treballar cooperativament utilitzant diferents estructures cooperatives simples.

A finals del mes de gener, es va passar el qüestionari de satisfacció de pertànyer al grup de treball i el qüestionari d'aprenentatge dels companys, és a dir, el qüestionari per saber com pensen que aprendran els seus companys del grup de treball.

A partir d'aquest moment, l'estructura d'aprenentatge utilitzada a l'aula la major part de les hores de treball va ser l'estructura d'aprenentatge cooperativa, utilitzant

estructures cooperatives simples i estructures cooperatives complexes (tècniques cooperatives). A més a més, la utilització d'una estructura cooperativa de l'activitat es va generalitzar a altres mestres especialistes que intervenen en el grup classe, especialment la mestra especialista d'anglès, que també va utilitzar estructures cooperatives simples i complexes en les seves activitats d'aula.

Al mes de març, després d'estar treballant cooperativament de manera intensiva, es passa el qüestionari de satisfacció de pertànyer al grup de treball, i el qüestionari d'aprenentatge de com pensen els alumnes que han après els seus companys del grup de treball. A final del mes de març, es passa el sociograma d'afectivitat final i el sociograma de productivitat final. També es passa el qüestionari d'expectatives com a estudiant que tenen els alumnes de tots els seus companys del grup classe i el qüestionari d'expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes de tots els companys del grup classe.

Des de finals del curs 2008-2009 i el curs 2009-2010, s'analitzen les actuacions fetes i els resultats obtinguts que donen lloc a la present tesi doctoral.

CAPÍTOL VI

VI.1. DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

La investigació que hem dut a terme s'ha realitzat en el grup classe del qual l'investigador n'era tutor. La investigació pretenia establir si una organització diferent de l'aula, si canviar l'estructura del procés d'ensenyament i aprenentatge existent, si establir a l'aula una estructura d'aprenentatge cooperativa, feia millorar les expectatives que tenien els estudiants dels seus companys.

Per això, i després de passar els instruments inicials, vam haver d'implementar l'aprenentatge cooperatiu en el grup. Canviar de sobte, i passar d'una estructura més o menys individualista en totes les àrees d'aprenentatge, a una estructura cooperativa total, és a dir, en el cent per cent de les activitats d'aprenentatge, no era possible.

Per tant, es va establir que els alumnes treballarien cooperativament el projecte interdisciplinar principalment vinculat a l'àrea de Coneixement del Medi, es va decidir canviar l'estructura d'aprenentatge i passar a una estructura d'aprenentatge cooperativa on la majoria de les activitats que es duguessin a terme fossin cooperatives, on l'aprenentatge cooperatiu fos present en la majoria de les activitat proposades, en aquesta àrea.

Però, també crèiem que, els alumnes, com més treballessin cooperativament, més incidència tindria l'estructura cooperativa en el possible canvi d'expectatives.

Així, es van programar les sessions d'aprenentatge on els alumnes treballarien cooperativament amb el seu grup de treball, en totes les àrees, tant si es treballaven continguts vinculats al projecte interdisciplinar com si s'ensenyaven altres continguts curriculars, és a dir, que els alumnes treballessin cooperativament en qualsevol àrea de coneixement.

VI.2. SITUACIÓ INICIAL: descripció dels subjectes i de l'entorn

VI.2.1 Descripció del centre

El centre on s'ha realitzat la investigació és un centre privat concertat per la Generalitat de Catalunya que està ubicat al centre d'una ciutat de més de 100.000 habitants. L'alumnat que hi assisteix prové d'unes famílies amb un context sociocultural mig, mig alt.

És un centre amb dues línies d'Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat. Els alumnes d'Educació Infantil i d'Educació Primària estan situats en un mateix edifici, mentre que els d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat estan ubicats en un altre edifici a pocs metres. Tot i estar en dos edificis diferents, és un sol Claustre i hi ha un sol equip directiu.

Segons el manual de qualitat per a la certificació ISO 9001/2008, l'escola es defineix com una escola concertada, catalana, religiosa i mixta que imparteix l'Educació Infantil, Primària i Secundària amb un caràcter propi, comú a totes les escoles que pertanyen a la mateixa congregació de religioses, que fomenta una educació integral mitjançant una acció educativa que promou el desenvolupament intel·lectual, el descobriment de valors i la formació d'actituds que capacita l'alumne per a la vida. L'escola utilitza una metodologia oberta i flexible capaç d'integrar els avenços pedagògics que la mantenen en constant actualització. L'escola fomenta una relació senzilla i propera entre tots els qui formen la Comunitat Educativa, fet que crea un ambient de família, amb una atenció personalitzada, que valora i acull cada alumne tal i com és i l'ajuda en el seu procés de maduració, i en un ambient de llibertat i treball fet amb il·lusió, constància i tenacitat.

VI.2.2. Descripció del grup classe

La població objecte d'estudi han estat els alumnes del grup classe on es va realitzar la investigació, i tal com hem comentat anteriorment, l'investigador n'era el mestre tutor. El grup classe és un grup format per vint-i-set alumnes, tretze nens i catorze nenes. Segons l'acta de la primera avaluació, on es fa una breu descripció del grup, s'informa que els alumnes mantenen una bona relació entre ells, són amics i saben jugar junts. És un grup classe força cohesionat que sap treballar en silenci. Saben mantenir un bon clima de treball, amb un ambient agradable. Quan ha sorgit algun petit conflicte, de seguida han rectificat, analitzant la situació i intentant solucionar el conflicte tot evitant entrar en atacs personals.

Dels vint-i-set alumnes, tots ells amb ritmes de treball diversos, cal destacar-ne tres amb necessitats educatives especials⁴:

ALUMNE A: és un alumne diagnosticat amb el Trastorn d'Asperger dins l'espectre autista, i Trastorn de dèficit d'atenció/hiperactivitat, tipus combinat. L'alumne A està en tractament farmacològic.

L'alumne A presenta dificultats de relació amb els altres alumnes, tendint a jugar sol. Té uns interessos poc habituals en nens de la seva edat i, a vegades, aquests interessos es converteixen en obsessions. Evidencia mancances d'habilitats socials i emocionals i dificultats de comunicació i interacció social suggestives de trastorn d'espectre autista. Li és difícil posar-se en el lloc dels altres, així com entendre dobles sentits o ironies. En determinats moments es mostra poc flexible amb el que se li proposa, sobretot si a ell no li agrada.

Els companys de l'alumne A, però, el veuen com l'Alumne A, és a dir, l'accepten tal com és, amb la seva complexa personalitat. Com que conviuen amb ell des de P3, el respecten sense, potser, comprendre'l, i es mostren disposats a ajudar-lo en determinats moments. L'alumne A, però, es mostra força dependent del mestre.

A nivell d'aprenentatges, l'alumne A va seguint amb ajut els aprenentatges instrumentals. Li costa tenir i mantenir autònomament un ritme de treball adequat: si

⁴ Tot i que actualment, en la literatura sobre l'atenció a la diversitat, s'utilitzen expressions que es centren més en l'entorn que en el subjecte, hem preferit continuar utilitzant la terminologia del marc normatiu existent.

no se li està a sobre, li costa treballar sol. Necessita l'ajut del mestre per fer els exercicis; quan els fa, normalment els realitza correctament.

ALUMNE B: és un alumne que va repetir el segon curs de l'educació primària.

L'alumne B està diagnosticat amb Trastorn del llenguatge receptiu/expressiu i trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat per l'hospital de la ciutat. L'alumne B està en tractament farmacològic .

L'alumne B és un nen amb molt poca comunicació verbal, amb moltes dificultats de comprensió del llenguatge. Aquest fet provoca que tingui moltes dificultats a l'hora de seguir els aprenentatges. No té assolida la lectura mecànica i mostra problemes de comprensió lectora. Mostra un alt grau d'impulsivitat i dificultats importants en centrar l'atenció.

L'alumne B mostra moltes dificultats en la comprensió, tant oral com escrita. Mostra moltes dificultats a l'hora de comprendre un text, sigui de la tipologia que sigui, i fins i tot, li costa entendre un text oral o instruccions orals. És un nen que li costa molt expressar-se tant a nivell oral com, sobretot, per escrit. Expressa les seves idees d'una manera força desordenada que resulten difícils d'entendre. A vegades expressa idees il·lògiques, sense una coherència discursiva clara, i sense una reflexió.

La seva relació amb la resta de companys del grup classe està condicionada per aquesta manca de competència comunicativa. Els companys el van acceptar quan va repetir el segon curs de primària, però la relació amb ell és força freda. A l'hora del pati juga amb els companys, però s'hi relaciona amb exigències i utilitza un llenguatge poc afectiu amb força manca d'habilitats socials.

Amb aquesta descripció de l'alumne B, és fàcilment interpretable que sigui l'alumne amb la puntuació més baixa rebuda en els instruments utilitzats en la situació inicial.

ALUMNE C: és un alumne diagnosticat amb dislèxia commòrbida amb un trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat TDAH per l'hospital Sant Joan de Déu de Barcelona.

L'alumne C presenta dificultats de lectoescriptura. El seu nivell de lectura és inferior a la seva edat, tot i tenir una acceptable comprensió lectora. També mostra moltes dificultats en l'expressió escrita, on comet errors d'ortografia natural, així com omissions i substitució de lletres. També fa errors de rotació, inversió i substitució, així com errors atencionals.

A nivell conductual, l'alumne C es mostra molt inquiet, bellugadís, amb excessiva inquietud motora, força ansiós, i amb alguns problemes de relació social amb els companys, ja que necessita el contacte físic en la relació amb ells, provocant situacions conflictives.

El seu aspecte físic poc desenvolupat i menut, fa que l'alumne C sigui força acceptat i apreciat pels companys del grup classe.

Els vint-i-quatre alumnes restants, presenten ritmes d'aprenentatge diversos sense trastorns específics destacables.

VI.3. MESURES INICIALS

En el moment de plantejar la fase principal de la investigació, i tenint en compte les reflexions i conclusions a què havíem arribat en la primera fase inicial de la investigació duta a terme el curs anterior, vàrem decidir utilitzar els instruments de recollida de dades en diferents moments de la investigació.

Així, un cop iniciat el curs i seguint la programació habitual del grup classe, es van dur a terme les activitats pròpies d'organització de la classe i del grup, així com hàbits de treball, estudi personal, utilització de les eines d'organització disponibles (agenda, carpetes, arxivador, etc.), tot procurant crear un clima de treball i convivència adient, però sense organitzar cooperativament el grup classe. Va ser a finals d'octubre del 2008 quan es van passar els sociogrames d'afectivitat i de productivitat.

VI.3.1. Sociograma d'afectivitat

Un cop passat el sociograma d'afectivitat, en el qual es mesuren i representen les relacions socials, les relacions d'atracció i rebuig i les relacions afectives tant positives com negatives, es van analitzar i interpretar els resultats.

En aquesta anàlisi es va poder veure que és un grup amb un índex de cohesió grupal força elevat (3,61 sobre un màxim utòpic de 5), i amb relacions afectives positives.

En el sociograma d'afectivitat s'analitza l'afinitat dels alumnes i s'observa que hi ha 19 alumnes que es mostren força cohesionats, indicant que s'avenen força entre ells; hi ha 3 alumnes que tenen un grau de cohesió normal, i 5 alumnes poc cohesionats. Cal destacar que no hi ha cap alumne que no tingui cap lligam afectiu amb cap altre alumne del grup classe.

Pel que fa als rebutjos que analitza el sociograma afectiu, veiem que hi ha 4 alumnes que es presenten amb més rebuig i 11 alumnes amb algun rebuig.

En general, doncs, és un grup força cohesionat, amb unes correctes relacions afectives i socials, i amb uns lligams satisfactoris d'amistat.

SOCIOGRAMA AFECTIU INICIAL octubre 2008

AFINITAT		REBUIG	
Alumnes més cohesionats	19	Alumnes amb molt rebuig	0
Alumnes menys cohesionats	3	Alumnes amb més rebuig	4
Alumnes molt poc cohesionats	5	Alumnes amb algun rebuig	11

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, l'alumne A obté una puntuació (mitjana aritmètica) significativament per sota de l'índex de cohesió grupal: l'alumne A obté un 2,88 sobre un 3,61 de l'índex de cohesió grupal. Tot i aquest baix resultat, no és un dels alumnes amb rebuig, ja que no hi ha rebuig directe amb cap altre alumne o bé hi ha algun alumne amb qui té un grau d'afinitat. Tot i això, si s'analitzen les puntuacions rebudes, a la pregunta "em cau simpàtic", l'alumne A ha rebut la màxima puntuació de quatre alumnes (cau molt simpàtic a quatre companys), però ha rebut la mínima puntuació de set companys (no cau gens simpàtic a set companys d'aula). Aquesta valoració negativa per part dels alumnes s'ajusta a la manca d'habilitats socials i dificultat de relació emocional amb els seus companys fruit del trastorn d'Asperger

Pel que fa a alumne B, també obté una puntuació (mitjana aritmètica) significativament per sota de l'índex de cohesió grupal, obtenint un 2,73 sobre un 3,61 de l'índex de cohesió grupal. Tot i ser l'alumne amb la puntuació més baixa rebuda per part dels seus companys, no és un dels alumnes amb rebuig directe amb cap company. Quan analitzem les puntuacions rebudes a la pregunta "em cau simpàtic", l'alumne B cau molt simpàtic a tres alumnes, però cau gens simpàtic a set alumnes.

El fet que l'alumne B tingui una molt baixa capacitat comunicativa fruit del trastorn del llenguatge receptiu i expressiu, condiona les puntuacions rebudes.

L'alumne A i l'alumne B són els dos únics alumnes del grup classe que més alumnes els donen una puntuació negativa (em cau gens simpàtic) i no pas una puntuació positiva (em cau molt simpàtic). En la resta de companys, i per a cadascun de la resta

dels alumnes, hi ha més alumnes que “els cau molt simpàtic”, que no pas alumnes que “els cau gens simpàtic”.

En relació a l'alumne C, obté una puntuació mitjana força apropada a l'índex de cohesió grupal, obtenint un 3,26 sobre un 3,61 de l'índex de cohesió grupal. No obstant, és un dels quatre alumnes que mostra i rep un rebuig envers altres dos companys. Pel que fa a les puntuacions rebudes per part dels companys, l'alumne C “cau més simpàtic” a set companys i, en canvi, “cau gens simpàtic” a cinc companys. El trastorn que presenta fa que no tingui gaires dificultats de relació amb els companys més enllà d'una certa impulsivitat que provoca petits conflictes, però que supera amb la seva espontaneïtat.

VI.3.2. Sociograma de productivitat

Després de passar el sociograma d'afectivitat, es passa el sociograma de productivitat, que ens indica l'afinitat de cadascú dels alumnes per treballar amb els seus companys, les preferències i els rebuigs a l'hora de treballar.

Analitzant els resultats, s'ha observat que, a nivell de treball, també és un grup força cohesionat, tot i que en menor intensitat. L'índex de cohesió grupal del sociograma productiu és prou elevat (3,41 sobre un índex utòpic de 5), tot i que no és tan elevat com l'índex del sociograma afectiu (3,61). Podem dir, que és un grup una mica més cohesionat per a les relacions interpersonals que per al treball. Tot i això, com que l'índex de cohesió grupal del sociograma de productivitat és elevat (superior a 3), podem dir que és un grup cohesionat a l'hora de treballar.

En el sociograma de productivitat s'analitza l'afinitat que tenen els alumnes a l'hora de treballar, i podem veure que hi ha un grup de 14 alumnes que mostren una afinitat a l'hora de treballar, 4 alumnes amb alguna afinitat a l'hora de treballar i 9 alumnes que mostren poca afinitat amb els companys per fer un treball. Cal esmentar que no hi ha cap alumne que no tingui cap lligam de productivitat amb cap company del grup classe.

El sociograma també analitza els rebuigs que es mostren en la preferència per fer un treball. En aquest sentit hi ha dos alumnes que reben un fort rebuig per part dels

companys, dos alumnes amb un cert grau de rebuig per part d'algun company, i 14 alumnes amb algun rebuig puntual.

SOCIOGRAMA PRODUCTIVITAT INICIAL octubre 2008

AFINITAT		REBUIG	
Alumnes més cohesionats	14	Alumnes amb molt rebuig	2
Alumnes menys cohesionats	4	Alumnes amb més rebuig	2
Alumnes molt poc cohesionats	9	Alumnes amb algun rebuig	14

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, tant l'alumne A com l'alumne B, com l'alumne C són els alumnes que reben un fort rebuig a l'hora de fer un treball per part dels seus companys.

En el sociograma de productivitat, l'Alumne A rep la puntuació més baixa del grup classe (mitjana aritmètica) amb 2,03 sobre un índex grupal de 3,41. A la pregunta "m'agradaria fer un treball amb l'alumne A", un sol alumne ha contestat que "molt", enfront de 14 alumnes que han contestat "gens", fent-se evident que hi ha un grup important d'alumnes (més de la meitat de companys de la classe) que no els agradaria gens fer un treball amb l'alumne A, diagnosticat amb trastorn d'Asperger.

L'alumne B, rep una puntuació també força baixa amb una mitjana aritmètica amb 2,07 sobre l'índex grupal de 3,41. En el sociograma també observem que només hi ha dos alumnes que els agradaria "molt" fer un treball amb l'alumne B, i, en canvi, hi ha 11 alumnes que no els agradaria "gens" fer un treball amb ell.

En relació a l'alumne C, la puntuació rebuda també està per sota de l'índex de cohesió grupal amb una mitjana aritmètica de 2,53 sobre l'índex grupal de 3,41. S'observa que hi ha 4 alumnes que els agradaria molt treballar amb l'alumne C, però hi ha 9 alumnes que no els agradaria gens fer un treball amb l'alumne C.

Cal esmentar, també, que hi ha dos alumnes que reben puntuacions significativament baixes:

L'Alumne D, tot i ser un alumne amb resultats escolars molt satisfactoris, la seva manera de relacionar-se amb els companys mitjançant la imposició i el contacte sensorial (físicament és un alumne alt i fort), fa que rebi una baixa puntuació (mitjana aritmètica amb 2,76 sobre l'índex grupal de 3,41), havent-hi 8 nens que no els agradaria gens treballar amb ell.

També cal destacar l'alumne E, alumne amb certes característiques amb dificultats atencionals, tot i que no està diagnosticat, que presenta algunes dificultats d'aprenentatge. L'alumne E també ha rebut una baixa puntuació (mitjana aritmètica amb 2,61 sobre l'índex grupal de 3,41), amb 7 alumnes que manifesten que no els agradaria gens fer un treball amb ell.

SOCIOGRAMA PRODUCTIVITAT INICIAL: Puntuacions rebudes

M'agradaria fer un treball amb

	gens	poc	Normal	bastant	molt
Alumne A	14	3	4	4	1
Alumne B	11	6	7	0	2
Alumne C	9	5	5	3	4
Alumne D *	8	5	2	7	4
Alumne E *	7	7	5	3	4

Nombre d'alumnes que els agradaria fer un treball amb...

Aquests cinc alumnes presenten un fort rebuig a l'hora de treballar per part dels seus companys. Si descartem les puntuacions de la columna "normal" (puntuacions que indiquen un cert grau d'indefinió) i agrupem els dos extrems (gens-poc, bastant-molt), observem que en tots els casos, a la meitat dels alumnes de la classe els agradaria "gens o poc" fer un treball amb aquests alumnes. Per tant, caldrà tenir en compte aquests alumnes en el moment de distribuir els alumnes en els diferents equips de base per al treball cooperatiu dins del grup classe.

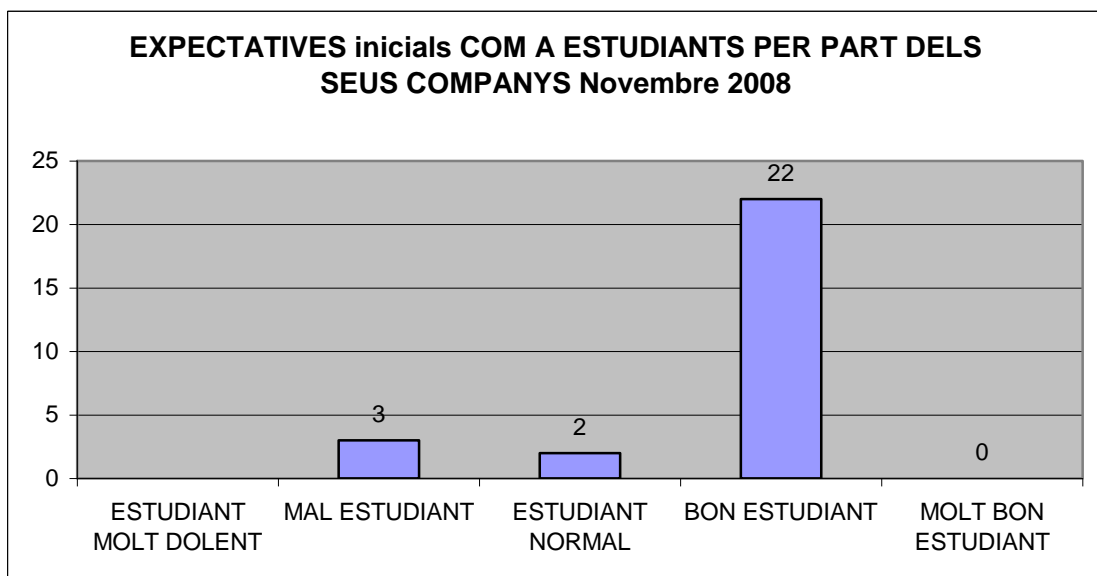
Finalment, doncs, veiem que el grup classe està força cohesionat tant pel que fa a les relacions interpersonals com per al treball, tot i que els tres alumnes amb necessitats

educatives especials reben puntuacions significativament més baixes, principalment en el sociograma de productivitat. Per tant, els tres alumnes amb necessitats educatives especials, són percebuts pels seus companys, com a alumnes amb els quals prefereixen no haver de fer treballs. Aquesta percepció, creiem que ve condicionada per (i alhora condiciona) unes expectatives negatives envers l'aprenentatge d'aquests alumnes per part dels seus companys.

VI.3.3. Qüestionari d'expectatives de cada estudiant.

A principis del mes de novembre de 2008 es passa el qüestionari de nova creació sobre les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si és un bon estudiant o no.

Del buidatge i anàlisi del qüestionari, observem que hi ha 22 alumnes que són percebuts per part dels seus companys com a “bons estudiants”, 2 alumnes percebuts com a “estudiants normals” i 3 alumnes percebuts per part dels seus companys com a “mals estudiants”. La mitjana aritmètica del grup classe és força elevada, amb una puntuació de 3,74 sobre un màxim utòpic de 5. Cal destacar que no hi ha cap alumne que sigui percebut pels seus companys com a “estudiant molt dolent”, però tampoc hi ha cap alumne que sigui considerat pels seus companys com a “molt bon estudiant”.



Pel que fa als tres alumnes amb necessitats educatives especials, observem que són valorats amb les puntuacions inferiors per part dels seus companys.

L'alumne A és considerat pels seus companys com a "mal estudiant", amb una puntuació mitjana de 2,38, significativament inferior a la mitjana del grup classe (1,36 punts inferior a la mitjana del grup classe).

L'alumne B també és considerat pels seus companys com a "mal estudiant", amb una puntuació mitjana de 2,23, la més baixa de tots els alumnes del grup. Aquesta baixa puntuació se situa un punt i mig per sota de la mitjana de la classe, diferència molt significativa. Cal recordar que l'alumne B és un alumne repetidor de 2n de primària, amb un trastorn del llenguatge receptiu/expressiu i trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat.

L'alumne C és considerat pels seus companys com a un "estudiant normal". Obté una puntuació de 2,77 sobre una puntuació mitjana del grup classe de 3,76. Els companys de l'alumne C creuen que és un "estudiant normal", tot i tenir un trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat i estar diagnosticat amb dislèxia commòrbida.

El tercer alumne considerat com a "mal estudiant" és l'alumne E, alumne amb dificultats atencionals que no té cap diagnòstic escrit. Els companys el consideren "mal estudiant" amb una puntuació mitjana de 2,46, amb 1,28 punts per sota de la mitjana del grup classe. Aquesta puntuació baixa en les expectatives com a estudiant, juntament amb els baixos resultats obtinguts en el sociograma productiu, fan que tinguem molt present aquest alumne en la nostra investigació.

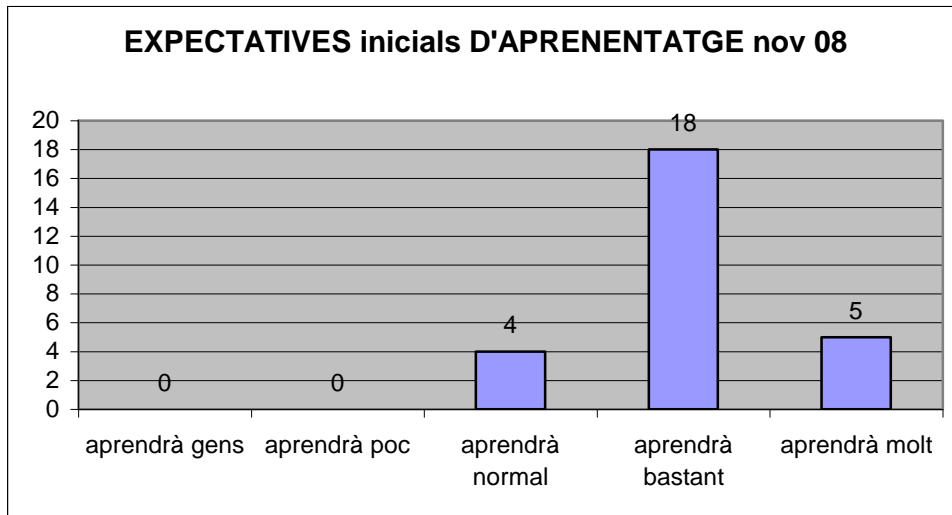
VI.3.4. Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys.

VI.3.4.1. Qüestionari d'expectatives inicials d'aprenentatge dels companys, novembre 2008.

A principis del mes de novembre també es passa el qüestionari de nova creació per saber les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes de cada un dels companys.

Amb el qüestionari es permet observar què pensen els alumnes dels seus companys del grup classe en relació a si aprendrà molt, bastant, normal, poc o gens.

Si observem els resultats obtinguts, podem dir que, en general, les expectatives d'aprenentatge dels alumnes són força positives. Hi ha 5 alumnes que els seus companys consideren que “aprendran molt”, 18 alumnes que “aprendran bastant” i 4 alumnes que “aprendran normal”. Cal destacar que no hi ha cap alumne que els companys considerin que “aprendrà gens” ni que “aprendrà poc”.



Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, els 3 alumnes obtenen un resultat força positiu, ja que els companys consideren que “aprendran normal”.

L'alumne A obté un puntuació (mitjana aritmètica) de 3,15 sobre la mitjana de 4,12 del grup classe. Amb aquesta puntuació se situa en la categoria “aprendrà normal”.

L'alumne B és l'alumne que obté una puntuació més baixa amb 2,85, situant-se, però, dins la categoria “aprendrà normal”.

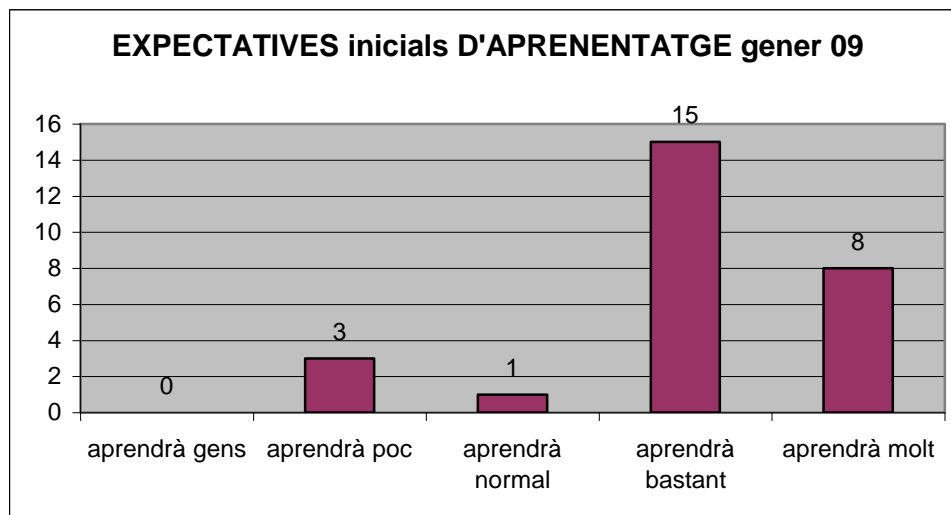
L'alumne C obté una puntuació (mitjana aritmètica) de 3,35 i se situa en la categoria d' “aprendrà normal”.

El quart alumne que els seus companys consideren que “aprendrà normal” és l'alumne E, el qual obté una puntuació (mitjana aritmètica) de 2,96, sensiblement inferior a l'alumne A i a l'alumne C.

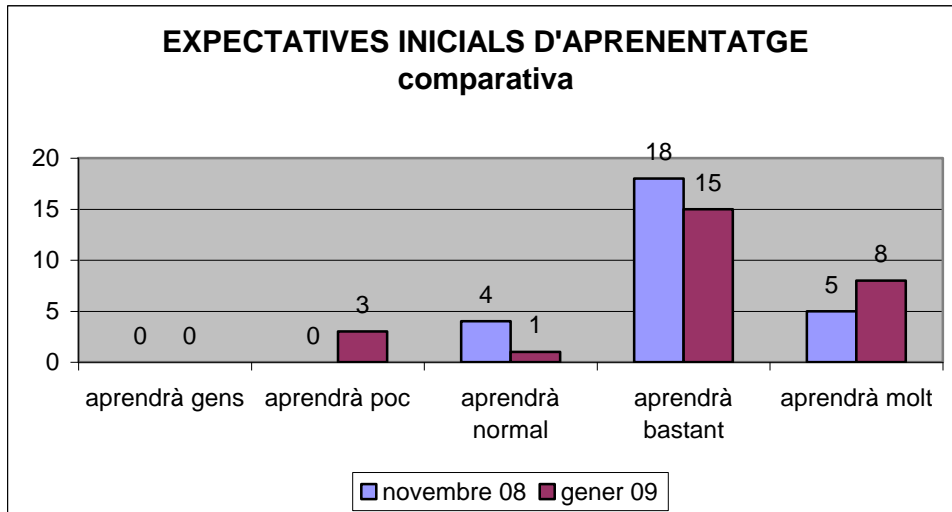
VI.3.4.2. Qüestionari d'expectatives inicials d'aprenentatge dels companys, gener 2009

A finals del mes de gener de 2009, i abans d'iniciar la fase intensiva d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, es torna a passar el qüestionari de nova creació sobre les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si aprendrà molt o poc.

De l'anàlisi del qüestionari observem que hi ha 8 alumnes els quals, segons els seus companys, "aprendran molt", 15 alumnes que "aprendran bastant", 1 alumne que "aprendrà normal", i 3 alumnes que "aprendran poc".



Si comparem els resultats obtinguts pels alumnes entre el mes de novembre i el mes de gener, observem que les expectatives d'aprenentatge s'han radicalitzat, és a dir, els alumnes, en general, perceben de manera més negativa determinats companys pel que fa a l'expectativa d'aprenentatge, com creuen que aprendran els seus companys, però també d'una manera més positiva altres companys. Els companys que perceben com a "bons estudiants" creuen que "aprendran molt", però, en canvi, els alumnes que no són percebuts com a "bons estudiants", creuen que "aprendran menys". Cal dir, que durant aquest període de temps, l'estructura utilitzada a l'aula ha estat principalment una estructura d'aprenentatge individualista.



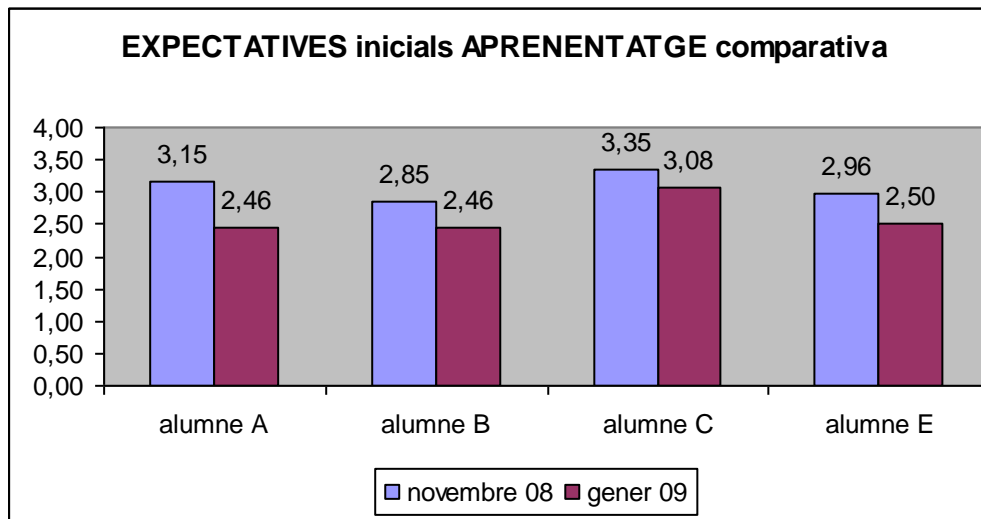
Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, observem que els tres alumnes que els seus companys consideren que “aprendran poc”, són l’alumne A, l’alumne B i l’alumne E. L’alumne C, tot i tenir diagnòstic (dislèxia commòrbida amb un trastorn de dèficit d’atenció amb hiperactivitat TDAH) és percebut pels seus companys com un alumne que “aprendrà normal”.

L’alumne A obté una puntuació de 2,46 sobre una puntuació mitjana de 4,11 del grup classe, situant-se en la categoria d’ “aprendrà poc”. Els companys de l’alumne A, al mes de gener, consideren que “aprendrà poc”. Cal destacar, que al mes de novembre creien que l’alumne A “aprendria normal”. La diferència entre el mes de novembre i el mes de gener és de -0,69 punts, diferència força significativa que indica una més baixa expectativa d’aprenentatge per part del companys.

L’alumne B també obté una puntuació de 2,46 situant-se en la categoria d’ “aprendrà poc”. Al mes de gener, els companys de l’alumne B consideren que “aprendrà poc” quan al mes de novembre consideraven que “aprendria normal”. Hi ha una expectativa d’aprenentatge més baixa (0,38 punts més baixa) de com perceben que aprendrà l’alumne B.

L’alumne C es continua situant en la categoria d’ “aprendrà normal”, amb una puntuació de 3,08. És l’únic alumne del grup classe que se situa en aquesta categoria.

Finalment, el tercer alumne que és percebut pels seus companys com un alumne que “aprendrà poc”, és l’alumne E, el qual obté una puntuació de 2,50 sobre una mitjana de 4,11 del grup classe. Aquest alumne E, també obté una puntuació més baixa al mes de gener respecte al mes de novembre, amb una diferència de 0,46 punts, diferència prou significativa que fa que canviï de categoria.



VI.3.5. Enquesta de satisfacció de pertànyer al grup de treball.

A finals de gener, i un cop comunicats quins serien els equips de base a l’hora de treballar cooperativament, i abans de treballar intensivament amb una estructura d’aprenentatge cooperativa, es passa una enquesta de satisfacció per valorar en quina mesura els alumnes estan satisfets de pertànyer a l’equip de base que els ha correspost. Aquesta enquesta de satisfacció ens permet saber el grau de satisfacció inicial per treballar amb cadascú dels companys de l’equip cooperatiu. A més a més, ens permet obtenir informació envers els sentiments i pensaments que tenen els alumnes al saber que han de treballar en el mateix equip que els companys de grup. En la mateixa enquesta també es demanen les expectatives d’aprenentatge de cada alumne en relació als seus tres companys de l’equip cooperatiu.

En tots els grups, la satisfacció de pertànyer al grup que li ha correspost és força positiva, tot i que hi ha alguna variabilitat entre els diversos equips de base. La puntuació mitjana del grup classe (mitjana aritmètica) és de 8,14 sobre una puntuació

utòpica de 10. Per tant, podem dir que la satisfacció, en general, de pertànyer als respectius equips de base per part dels alumnes és alta, els alumnes estan notablement satisfets de l'equip que els ha tocat.

Pel que fa als grups amb els alumnes amb necessitats educatives especials, els companys de l'equip de l'alumne A tenen una valoració molt negativa de pertànyer al mateix grup que l'alumne A, és a dir, la satisfacció dels companys de l'Alumne A, i en especial de dos companys, és molt negativa. L'alumne A rep una puntuació de 3 sobre 10, essent la segona puntuació més baixa rebuda pels alumnes del grup classe. La puntuació mitjana del grup classe se situa en 8,14 sobre una puntuació utòpica de 10. Que l'alumne A rebi una puntuació de 3 quan la mitjana del grup classe és de 8,14 indica que hi ha molt poca satisfacció per part dels seus companys de grup de fer equip amb l'alumne A.

Tot i tenir una satisfacció molt baixa, els companys d'equip de base de l'alumne A, pensen que “aprendrà bastant” (extrapolant les dades i posant-les en la mateixa categorització utilitzada en el Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge); no estan satisfets de pertànyer al mateix grup que l'Alumne A, però, no obstant, creuen que aprendrà bastant.

grup PICAPEDRA

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				27/01/2009
	ANNA	ALUMNE A A	CAROL	ARNAU
ANNA		8	9	10
ALUMNE A A	10		10	9
CAROL	10	1		10
ARNAU	10	0	10	
	10,00	3,00	9,67	9,67

valoració com penses que aprendrà				27/01/2009
	ANNA	ALUMNE A A	CAROL	ARNAU
ANNA		9	10	10
ALUMNE A A	10		5	10
CAROL	10	9		10
ARNAU	8	4	9	
	9,33	7,33	8,00	10,00

Pel que fa a l'alumne B, la puntuació rebuda pels seus companys no és dolenta, tot i no ser excessivament elevada. L'alumne B rep una puntuació de 6,33 quan la mitjana del grup classe és de 8,14. Cal destacar, però, que en el grup hi ha un membre de l'equip que va encaixar molt malament pertànyer al grup, i ho va fer saber, tant per les puntuacions (dóna un 1 a tots els membres del seu equip de base) com amb la verbalització cap al tutor-investigador:

Marta: Carles, vull que em canviïs de grup!
 Carles: Per què?
 Marta: (plorant) No m'agrada el grup que m'ha tocat!!
 Carles: Però si sou dos nens i dues nenes, com tots els grups. No ploris, ja veuràs com quan comencem a treballar amb el grup estaràs molt bé.
 Marta: (sanglotant) No vull estar amb en Biel (alumne B). No el suportó...
 Carles: Però, Marta...
 Marta: I amb la Laura no som amigues, (plorant) bé, no parlem, i l'Àlex i en Biel només jugaran...
 Carles: Marta, crec que t'has de calmar una mica. Crec que sereu un gran grup i que treballareu molt bé. Després del pati ho veuràs d'una altra manera.
 Marta: (se'n va enfadada).

Després del pati

Marta: Carles, ja no ploro. Em pots canviar de grup?
 Carles: Em sembla molt bé que ja no ploris, però per quin motiu vols que et canviï de grup?
 Marta: No sé, no m'agraden els nens que m'han tocat.
 Carles: Però si us coneixeu des de P3...
 Marta: els conec, però no els conec,, a més, en Biel va repetir 2n!
 Carles: Jo crec que tu ho has dit: no els coneixes. Quan els coneguis crec que estaràs molt satisfeta de treballar amb ells.
 Marta: Encara que plori, no em canviaràs de grup, oi?
 Carles: No, Marta, no et canviaré ara de grup. De fet, quan canviem de grup, canviarem tots els companys, i serà d'aquí un temps...

L'alumne B, doncs, obté una valoració de satisfacció inferior a la mitjana.

Pel que fa a alumne B en relació al seu aprenentatge, els membres del seu grup creuen que aprendrà normal (extrapolant les dades i posant-les en la mateixa categorització utilitzada en el Qüestionari d'expectatives d'aprenentatge): no estan ni molt satisfets ni poc satisfets, i creuen que aprendrà normal.

grup GALÀCTIC

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys 27/01/2009				
	ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	8		8	9
ALEX	10	10		10
MARTA	1	1	1	
	6,33	7,00	6,33	9,67

valoració com penses que aprendrà 27/01/2009				
	ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	7		9	9
ALEX	10	10		10
MARTA	1	1	1	
	6,00	7,00	6,67	9,67

Pel que fa a Alumne C, és l'alumne que rep la puntuació més baixa que rep cap alumne del grup classe. Obté un 1,33 punts sobre 10, una severa, molt severa baixa puntuació,

ja que se situa 6,81 punts per sota de la mitjana del grup classe (8,14). Per tant, la satisfacció dels companys de l'equip de base de pertànyer al mateix equip que l'alumne C és molt baixa, pràcticament nul·la, o millor dit, és una satisfacció molt negativa. Cal esmentar que en el mateix equip de base, hi ha l'alumne D (Daniel) que també obté una puntuació força negativa, quasi tres punts per sota de la mitjana del grup classe (obté un 5,33 sobre la mitjana de 8,14 del grup classe). En l'equip de base, la satisfacció de les dues nenes del grup és molt baixa, estan molt poc satisfetes de pertànyer al mateix grup que en Daniel i l'Alumne C.

En relació a l'aprenentatge que tindrà l'alumne C, la valoració dels companys del grup també és molt negativa; creuen que l'alumne C "aprendrà gens" seguint la categorització utilitzada en el qüestionari d'aprenentatge. Els companys de l'alumne C, no estan satisfets d'estar amb ell i, a més a més, creuen que no aprendrà gairebé res. Si observem les dades de l'alumne Daniel, veiem que, encara que no estiguin gaire satisfets de pertànyer al mateix equip, els seus companys creuen que "aprendrà bastant".

grup ELS LLESTOS

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				27/01/2009
	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
DANIEL		10	10	1
CARLA	3		10	1
ANTONIA	3	7		2
ALUMNE C	10	10	9	
	5,33	9,00	9,67	1,33

valoració com penses que aprendrà				27/01/2009
	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
DANIEL		10	10	1
CARLA	3		10	1
ANTONIA	8	8		3
ALUMNE C	10	10	9	
	7,00	9,33	9,67	1,67

En la resta de grups, observem que les puntuacions rebudes pels alumnes s'ajusten a la mitjana del grup classe, podent afirmar, doncs, que els alumnes estan satisfets de pertànyer al grup que els ha correspost.

grup ELS PLANETES

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				27/01/2009
	SILVIA	JOAQUIM E E GONZAL	HELENA	
SILVIA		9	8	9
JOAQUIM	10		10	10
ALUMNE E G	6	6		6
HELENA	8	8	8	
	8,00	7,67	8,67	8,33

valoració com penses que aprendrà				27/01/2009
	SILVIA	JOAQUIM E E GONZAL	HELENA	
SILVIA		9	7	10
JOAQUIM	10		9	10
ALUMNE E G	10	10		5
HELENA	9	9	9	
	9,67	9,33	8,33	8,33

grup ELS QUATRE FANTASTICS

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				27/01/2009
	DAVID	ANIK	PAULA	ROGER
DAVID		9	9	9
ANIK	9		8	10
PAULA	10	10		10
ROGER	9	10	10	
	9,33	9,67	9,00	9,67

valoració com penses que aprendrà				27/01/2009
	DAVID	ANIK	PAULA	ROGER
DAVID		10	10	10
ANIK	10		9	10
PAULA	10	10		9
ROGER	9	8	9	
	9,67	9,33	9,33	9,67

grup ELS QUATRE ESTELS

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				27/01/2009
	JOAN	CAROLINA	JUDIT	ADRIÀ
JOAN		4	7	4
CAROLINA	10		10	10
JUDIT	7	9		8
ADRIÀ	7	10	10	
	8,00	7,67	9,00	7,33

valoració com penses que aprendrà				27/01/2009
	JOAN	CAROLINA	JUDIT	ADRIÀ
JOAN		6	7	4
CAROLINA	10		10	10
JUDIT	9	10		9
ADRIÀ	8	10	10	
	9,00	8,67	9,00	7,67

grup ESTRELLA FUGAÇ

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys			27/01/2009
	PAULINA	JAUME GEORGINA	
PAULINA		10	10
JAUME	10		10
GEORGINA	10	10	
	10,00	10,00	10,00

valoració com penses que aprendrà			27/01/2009
	PAULINA	JAUME GEORGINA	
PAULINA		10	10
JAUME	10		10
GEORGINA	10	8	
	10,00	9,00	10,00

VI.4. INTERVENCIÓ

Un cop recollides les dades, es programen les sessions d'aprenentatge i es programen les activitats a realitzar canviant l'estructura de l'activitat habitual fins al moment (una estructura individualista) per una estructura de l'activitat cooperativa. L'objectiu és que els alumnes treballin cooperativament el màxim de temps possible.

VI.4.1. Activitats d'ensenyament aprenentatge cooperatives

Seguidament s'explicitaran les sessions, els moments, en els quals hi va haver una estructura d'aprenentatge cooperativa. Val a dir, que aquestes sessions no es corresponen necessàriament amb les sessions horàries establertes en l'organització horària escolar; és a dir, una sessió cooperativa de la nostra investigació es pot dur a terme, per exemple, durant 20 minuts d'una sessió d'aprenentatge d'una àrea, els següents 15 minuts de sessió d'aprenentatge els alumnes estan treballant amb una estructura individualista, i una segona sessió cooperativa de la nostra investigació, pot ocupar els 25 minuts restants de sessió d'aprenentatge de l'àrea. I a l'inrevés, algunes sessions, per la seva complexitat intrínseca, es duen a terme en diverses sessions horàries de les diverses assignatures.

SESSIÓ 1

Es presenta als alumnes la realització del projecte interdisciplinar “les plantes”. S’els informa que, per fer aquest projecte, treballaran en grups cooperatius. Sis grups estaran formats per quatre membres del grup classe i el setè grup estarà format per tres membres.

S’explica que, treballar cooperativament significa no només treballar junts quatre companys, sinó que per tal que el treball sigui realment efectiu i positiu per a tots els membres del grup, cal que tots els membres de l’equip aprenguin, tots, no sent possible que un alumne aprengui o tregui molt bones notes si la resta de membres de l’equip no aprèn o treu també bones notes (**interdependència positiva**). Així, l’èxit del grup s’assolirà si, i només si, tots els membres de l’equip l’assoleixen. Cada alumne depèn del grup i el grup depèn de tots i cadascun dels alumnes de l’equip.

Però això no és possible sense la **responsabilitat individual** de cada membre de l’equip. El grup és responsable d’assolir l’objectiu, però cada component del grup ha de ser responsable de contribuir, amb la seva actitud i la seva tasca, a la consecució de l’èxit del treball cooperatiu. Per això, cada membre del grup té la responsabilitat d’ajudar l’equip a aconseguir el seu objectiu.

A més a més, cada membre del grup tindrà un càrrec de responsabilitat dins del grup. Finalment, per tal que el treball en equip sigui efectiu, cal que s’utilitzi un llenguatge acurat i respectuós, cal parlar amb educació, demanar-se les coses amablement, etc... , és a dir, cal vigilar la **relació interpersonal**, evitant comentaris que puguin molestar els companys.

A continuació s’obre un torn de preguntes per respondre els diversos dubtes que els alumnes puguin tenir, sent la majoria de dubtes, de caire organitzatiu.

SESSIÓ 2

Després d’un dia d’espera, s’informa de la composició dels grup, dels membres que formaran cada grup. Els grups s’ajunten i s’explica que, tal com es va explicar i per assegurar el bon funcionament del grup, cada membre tindrà un càrrec a desenvolupar. Adaptant a Pujolàs (2008) els càrrecs i les funcions que s’estableixen són els següents:

Coordinador/a	Secretari/a	Organitzador	Portaveu
Organitza i coordina el	Pren nota de les	Reparteix i recull el	Comunica als

treball.	decisions del grup	material	professors i als altres grups els resultats, conclusions...
Anima els components de l'equip a fer el seu treball	Controla el temps de treball	Organitza la neteja	
Manté l'ordre dins l'equip	Omple els fulls	Te cura de l'ús del material	Parla en nom de l'equip
Revisa el treball de Grup		Es responsabilitza d'aconseguir els materials que necessita el grup	
Supervisa la planificació i el ritme de treball		Supervisa que els altres membres portin tot el necessari	
		Controla el to de veu perquè sigui possible treballar	

A continuació, i tenint en compte les normes presentades en la sessió anterior, es demana que cada grup distribueixi els càrrecs, de manera que cada membre del grup pugui atribuir-se un càrrec en concret.

En un moment d'aquesta sessió, un membre d'un equip de base va mostrar-se molt disgustada per pertànyer a aquest equip de base, i ho va demostrar, tal com hem transcrit anteriorment, amb una conversa contundent.

SESSIÓ 3

Es passa l'enquesta de satisfacció de pertànyer al grup de treball, amb l'objectiu de tenir dades objectives sobre la satisfacció dels alumnes respecte els altres membres del seu equip de base, i veure si són necessàries les sessions de cohesió programades tant del grup classe com dels equips.

De l'anàlisi de les dades, es va veure que eren necessàries i imprescindibles les activitats de cohesió de grup, activitats per afavorir la relació entre els membres del grup i el coneixement mutu, de preparació per al treball cooperatiu, activitats perquè els diferents equips de base aprenguin a utilitzar el consens en la presa de decisions i veure la importància del treball en equip, així com la seva eficàcia; en definitiva, activitats per sensibilitzar l'alumnat per treballar de forma cooperativa.

SESSIÓ 4

En aquesta sessió es realitza una dinàmica de grup per, dins dels diferents equips de base, afavorir la interacció entre els membres del grup i potenciar el seu coneixement mutu.

La dinàmica utilitzada és “el blanc i la diana” (Pujolàs, P. (2008)). En una làmina de dibuix es van dibuixar cinc cercles concèntrics. La figura resultant es va partir en quatre trossos, un per a cada membre del grup (excepte un grup de tres, en que la làmina amb els cercles concèntrics es va partir en tres trossos iguals). Els alumnes, individualment, escriuen aspectes de la seva vida personal dins de cada cercle. En el nostre cas es va demanar que escrivissin, de dins cap a fora, el nom, l’assignatura que més t’agrada, l’assignatura que menys t’agrada, l’afecció o activitat extraescolar que realitzes, quina és la teva millor qualitat i quin és el teu pitjor defecte.

Un cop finalitza l’escriptura individual, s’encaixen els cercles concèntrics i observen el que han escrit, comentant els aspectes que tenen en comú, els aspectes que més difereixen i les qualitats i defectes de cada membre.

Amb aquesta dinàmica s’afavoreix el coneixement entre els membres del grup; alguns alumnes van descobrir afeccions comunes que desconeixien dels seus companys, qualitats que compartien amb algun membre del grup o que el pitjor defecte que hom es pensava tenir, no difereix tant del pitjor defecte del company. Cal destacar que per a molts alumnes del grup classe, els membres del seu grup resultaven veritables estranys malgrat estar junts en la mateixa classe 5 anys, des de P3.

De fet, tal com hem esmentat anteriorment, aquest desconeixement es va manifestar especialment en un grup, on un membre de l’equip de base va puntuar amb la nota més baixa possible a tots els membres del seu grup, i va verbalitzar la seva pertinent objecció.

SESSIÓ 5

Cada grup, seguint l’estructura cooperativa simple de Kagan ShowDown (www.kaganonline.com) escull el nom del seu grup. Cada membre del grup pensa individualment un nom per al seu grup i l’escriu en un paper. Quan tots els membres han escrit el nom, el mostren i comproven si hi ha coincidències. A continuació, a partir dels noms que han sortit, s’obre una discussió en el sí del grup per tal que arribin, per consens, a escollir el nom del grup, que pot ser un dels noms proposats per algun membre o un nom nou sorgit de la reflexió del grup.

Un cop escollit el nom del grup, i seguint la mateixa estructura cooperativa simple, cada grup escull una planta amb flor sobre la qual realitzarà el projecte.

Després d'aquestes dues sessions, l'alumna Marta, que tant havia manifestat la seva disconformitat a pertànyer a l'equip, no va continuar demanant que la canviés de grup. De fet, amb les dues sessions va veure com tenia punts de coincidència amb els seus companys d'equip, com a l'hora d'escollir el nom del grup va coincidir la seva proposta amb la del company Biel (alumne B, repetidor, que la Marta tant havia criticat): la Marta havia proposat "Els Galàctics", l'alumne Biel havia proposat "Galàctics guanyadors", i els altres dos membres de l'equip van optar pel nom proposat per la Marta, però en singular, i després d'un breu intercanvi d'opinions van acordar anomenar-se grup Galàctic; va ser el primer equip que va tenir el nom del grup, i a més a més, per consens.

SESSIÓ 6. A l'hora de l'assignatura de llengua catalana, es fa la lectura del text de la unitat amb l'estructura cooperativa "lectura compartida".

Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres han d'estar molt atents, ja que el que ve a continuació (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), després que el seu company hagi llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar el que aquest acaba de llegir, o haurà de fer un resum, amb paraules pròpies, sense tornar a llegir el text. Els altres dos han de dir si és correcte o no, si estan o no d'acord amb el que ha dit el segon, confirmant, matisant o corregint el resum oral que acaba de fer el company, i evitant limitar-se a acceptar sense més el resum que s'ha fet. L'estudiant que ve a continuació (el segon) - el que ha fet el resum del primer paràgraf - llegirà tot seguit el segon paràgraf, i el següent (el tercer) haurà de fer un resum del mateix, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum és correcte o no.

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

Com que és la primera vegada que s'ha fet una lectura d'un text amb aquesta estructura cooperativa, hi ha petites intervencions en relació a l'estructura en sí, que fan que l'activitat es dilati més en el temps.

SESSIÓ 7

A la classe de matemàtiques s'utilitza l'estructura cooperativa simple "llapis al mig" (Pujolàs, P. (2008)), per treballar els problemes. Cada grup ha de resoldre quatre problemes, i cada estudiant es fa responsable d'un problema, assegurant-se que tots els membre del grup l'han entès.

L'estudiant que li ha tocat ser el primer, llegeix amb veu alta el problema que se li ha encarregat i entre tots parlen de com es fa i decideixen quina és la resposta correcta. En aquest moment, els llapis de tots els membres del grup es posen al mig de la taula per indicar que només es pot parlar i escoltar i no es pot escriure. Quan tothom té clar el problema (el responsable de l'exercici s'ha d'assegurar que tothom el té clar i el sap resoldre), cadascú agafa el seu llapis i escriu la resposta del problema en el seu quadern. En aquest moment, ja no es pot parlar, només es pot escriure. A continuació, es tornen a posar els llapis al mig de la taula, i un altre estudiant "dirigeix" la resposta del "seu" problema, fins que tots el tenen ben clar. Aleshores poden tornar a agafar el seu llapis, i sense parlar, han d'escriure la resposta del problema corresponent a la seva llibreta. I així fins que tots han explicat el seu exercici i tots han escrit la resposta als quatre problemes plantejats.

SESSIÓ 8 PROJECTE INTERDISCIPLINAR

Realització de la tècnica cooperativa "trencaclosques" (jigsaw). Mitjançant aquesta tècnica els alumnes treballaran 4 continguts necessàries per a la realització del projecte interdisciplinar "les plantes".

SESSIÓ 8.1.

Cada membre de cada equip cooperatiu, és assignat a un contingut en què s'ha dividit el tema del projecte: les parts de la flor, les parts de la fulla, la fotosíntesi, l'ús de les plantes (utilitat).

Els membres de cada equip amb el mateix contingut a preparar, s'ajunten formant un grup "d'experts" i es preparen, amb el material de classe, material didàctic, material subministrat pel mestre, el contingut a treballar.

Amb l'estructura cooperativa "foli giratori per parelles", els alumnes del grup d'experts, fan un recull de les idees prèvies sobre el contingut a treballar. Cada alumne escriu en un foli una idea prèvia sobre el contingut mentre l'altre membre de la parella, observa la idea prèvia i, si és necessari, la matisa. Seguidament el foli passa al segon

membre de la parella, el qual escriu la seva idea prèvia mentre el primer membre l'observa. Al cap d'uns minuts, el foli de cada parella es passa a una altra parella dins del grup d'experts, continuant amb l'escriptura de més idees prèvies. Finalment, cada alumne, individualment però amb l'ajuda del grup d'experts, elabora una llista amb totes les idees prèvies que han sortit en el grup d'experts sobre el contingut a treballar.

SESSIÓ 8.2.

A partir de la informació que hi ha en el llibre de text i d'un text aportat pel mestre, diferent per a cada un dels continguts dels experts, els alumnes en fan la lectura, mitjançant l'estructura "lectura compartida". Com que els grups d'experts són de set persones (menys un que són sis alumnes), es decideix partir el grup d'experts en dos, fent la lectura compartida dels dos textos en cada un dels "subgrups d'experts". Quan els dos subgrups d'experts han acabat de llegir i comprendre els dos textos, es fa una posada en comú dins del grup d'experts, amb una adaptació de l'estructura "el número". El mestre demana a un alumne ("número") del grup d'experts, que iniciï el resum del que han llegit; al cap d'un minut, aquest alumne diu a un altre alumne (un altre "número") que segueixi el resum, i així, fins que tots els alumnes del grup d'experts han pogut dir una part del resum. Si hi ha un alumne que no resumeix correctament, els altres alumnes el poden corregir, matisar.

SESSIÓ 8.3.

Els diferents "grups d'experts", utilitzant l'estructura cooperativa "la substància" (Pujolàs, P (2008)), elabora un resum del contingut treballat en la sessió anterior. Aquesta estructura cooperativa consisteix en determinar les idees principals del contingut treballat. Cada membre del grup d'experts escriu una frase sobre una idea principal del contingut. Un cop l'ha escrita, cada alumne l'ensenya als seus companys del grup d'experts i entre tots discuteixen si és correcta, si cal corregir-la, matisar-la... Un cop tots els membres del grup d'experts han mostrat les seves frases-resum, es comprova que hagin sortit totes les idees que ells consideren que són les més rellevants o substancials. Un cop tenen totes les frases que han considerat correctes, les ordenen de forma lògica i, a partir d'aquí, les copien cadascú al seu quadern. D'aquesta manera, tenen un resum de les principals idees del seu contingut.

SESSIÓ 8.4.

Els grups d'experts, elaboren una llista de les paraules clau del seu contingut treballat. Per fer la llista de paraules clau (que s'utilitzarà en una sessió posterior) s'utilitza l'estructura "1, 2, 4", o millor dit, "1, 2, 7". Primer individualment cada alumne escriu una llista de paraules que consideri són clau del contingut treballat. Després, en parelles, comparteixen la llista de paraules, matisant-la i ampliant-la fins obtenir cada alumne una llista més completa de paraules clau. Després, tot el grup d'experts, posen en comú les paraules claus escrites per les parelles. Cada alumne afegeix, matisa les paraules clau a fi de tenir una llista completa de totes les paraules clau del contingut treballat que haurà de portar al seu equip de base.

SESSIÓ 8.5.

Els alumnes retornen als equips de base, els equips cooperatius inicials, i cada membre del grup es responsabilitza d'explicar als altres membres del seu grup, el contingut que ell ha preparat. Els altres membres del grup fan les preguntes que consideren necessàries per a comprendre el contingut explicat. Entre tots els membres del grup han d'assegurar-se que tots i cadascun dels alumnes que formen l'equip de base ha entès els continguts explicats pels altres alumnes.

SESSIÓ 8.6.

Quan els quatre experts han explicat el seu contingut, s'utilitza l'estructura "el joc de les paraules". Cada alumne que ha explicat el seu contingut, posa a sobre la taula la llista de paraules clau que han elaborat en el grup d'experts. Cada estudiant de l'equip de base ha de formular una frase amb una d'aquestes paraules, o expressar la idea que hi ha "darrera" d'una d'aquestes paraules.

Un cop l'ha escrita, l'ensenya a la resta dels seus companys, que la corregeixen, l'amplien, la modifiquen, etc. fins a fer-la seva, de tot l'equip. Es fan tantes rondes com sigui necessari a fi que surtin totes les paraules clau.

Un cop tenen totes les frases que han considerat correctes, les ordenen de forma lògica i, a partir d'aquí, les copien cadascú al seu quadern. D'aquesta manera, tots els

membres de l'equip de base tenen un resum de les principals idees, de les paraules clau del contingut.

Aquest joc de les paraules es repeteix per a cada contingut en què ha estat dividit el tema del projecte, obtenint així, cada estudiant, quatre resums per als quatre continguts del tema.

SESSIÓ 8.7.

Els equips de base, a partir d'un guió establert donat pel mestre, busquen a internet i en altres fonts documentals (enciclopèdies temàtiques, diccionaris generals, ...) la informació necessària per a la preparació d'un mural i la seva exposició oral. El guió fa referència als continguts treballats en els grups d'experts, així com a altres informacions pertinents per al correcte coneixement de la planta amb flor triada. Per tal d'afavorir la responsabilitat individual (i que cap membre del grup s'excusi o s'amagui a l'hora de treballar), busquen la informació per parelles, repartint-se l'ordre de les preguntes del guió, però assegurant-se que tota la informació demanada és trobada.

SESSIÓ 8.8

Resposta i anotació de totes les preguntes del guió per part de tots els alumnes. Mitjançant l'estructura 2, 4 (adaptació de l'estructura 1, 2, 4), els alumnes responen en parelles a les preguntes del guió. Quan les dues parelles han respost una pregunta, posen en comú les respostes de les dues parelles i arriben a una sola resposta consensuada. Aquest procés es repeteix per a totes les preguntes del guió.

SESSIÓ 8.9

A partir de la informació del guió de treball trobada a internet, els alumnes escriuen un text on articulen de manera ordenada la informació trobada. Per fer-ho, s'utilitza una nova estructura cooperativa de nova creació, que anomenarem "redacció compartida". Aquesta estructura cooperativa simple consisteix en que cada membre del grup de treball cooperatiu redacta una frase a partir de la resposta a la pregunta donada en el guió de treball. Totes les preguntes es reparteixen equitativament entre tots els membres del grup. Un cop tots els alumnes de l'equip cooperatiu han escrit la frase a les preguntes donades, l'alumne que té la primera pregunta llegeix la seva frase i la

resta del grup l'ha de donar per bona o l'ha de matisar, completar, per tal que la redacció de la frase faci comprensible la resposta a la pregunta. Aquesta frase és escrita per tots els membres del grup en la seva llibreta. A continuació, l'alumne que té la segona pregunta, llegeix la seva frase intentant lligar-la a la frase anterior. La resta de membres la donen per bona o la matisen, o complementen a fi d'obtenir un text coherent, anotant-lo cadascú a la seva llibreta. I així successivament fins que s'han llegit totes les frases de totes les preguntes. Al final es llegeix el text obtingut i s'apliquen les correccions lingüístiques pertinents per obtenir un text resum de la informació trobada.

Per tal de recuperar i utilitzar les frases en una propera sessió, es demana a l'organitzador del grup que guardi totes les frases escrites pels alumnes.

SESSIÓ 8.10

Els diferents equips de base es planifiquen i preparen l'exposició oral de la seva planta amb flor a partir de les respostes obtingudes en el guió. Els membres de cada equip de base, mitjançant el "foli giratori", elaboren una llista de la informació que desitgen explicar als seus companys en l'exposició oral. Quan tenen la llista de la informació que volen explicar, es reparteixen els ítems i cada alumne elabora unes frases resum, uns titulars, unes sentències,... Un cop ha elaborat les frases resum, cada alumne ensenya el que ha escrit als seus companys d'equip, els quals donen per bona la frase, o la matisen o la completen. Un cop la frase és donada per bona, la guarden a punt de reflectir-la en el mural. Aquesta operació es repeteix per a totes i cadascuna de les frases resum, titulars o sentències elaborades.

Un cop tenen tota la informació escrita que volen mostrar en el mural, planifiquen les imatges necessàries per a la il·lustració del mural.

SESSIÓ 8.11

Elaboració d'un mural sobre la planta amb flor triada. A partir de les frases escrites pels alumnes en la sessió anterior, els membres del grup plasmen en un mural la informació obtinguda, de manera que en el mural es pugui veure la informació escrita (les frases) sobre la planta amb flor, a més d'esquemes, dibuixos, fotografies rellevants i aclaridores sobre la mateixa. Els alumnes dels equips de base es distribueixen en

parelles. Mentre una parella comença a escriure les frases resum, titulars, l'altra parella busca a internet i imprimeix les imatges, esquemes o fan els dibuixos acordats en la sessió anterior. Un cop tenen les imatges, retornen al grup i entre tots confeccionen el mural: títols, frases, imatges, esquemes, ...

SESSIÓ 8.12

Quan cada equip de base acaba el mural, seguint l'estructura cooperativa simple ShowDown, cada alumne escull l'apartat que vol explicar a la resta de la classe. Cada alumne escriu en un paper la part que li agradaria explicar. Quan tots l'han escrit, la mostren als seus companys d'equip de base. Si hi ha algun membre que ha escollit un apartat que ningú més vol explicar, aquest alumne serà l'encarregat d'explicar aquella part; si hi ha dos o més alumnes que volen explicar la mateixa part, els equips negocien fins arribar a un consens, tenint en compte que s'han d'explicar totes les parts acordades. Les parts, a més a més, han de ser equitatives, és a dir, que tinguin una importància i una quantitat d'informació similar.

Quan els equips de base s'han repartit les parts, els alumnes es preparen l'exposició oral.

Es recupera el text sobre la planta amb flor, text obtingut en la sessió 8.9, i es llegeix seguint l'estructura cooperativa simple "lectura compartida" (Pujolàs, P. (2008)). En aquesta estructura, un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. Els altres han d'estar molt atents, perquè el que ve a continuació (seguint, per exemple, el sentit de les agulles del rellotge), després que el seu company hagi llegit el primer paràgraf, haurà d'explicar el que acaba de llegir el seu company, i els altres dos han de dir si està bé o no, si hi estan d'acord o no. L'estudiant que ve a continuació (el segon), el que ha fet el resum del primer paràgraf, llegirà tot seguit el segon paràgraf, i el que ve a continuació (el tercer), en farà el resum, mentre que els altres dos (el quart i el primer) hauran de dir si el resum està bé o no. I així successivament, fins que s'ha llegit tot el text.

D'aquesta manera, els membres de l'equip cooperatiu es preparen l'exposició oral, ja que, un cop acabada aquesta "lectura compartida", es reparteix el text en quatre parts i cada membre del grup es responsabilitza d'una part, que serà la part que exposarà davant els seus companys.

Ara, es torna a llegir el text sobre la planta amb flor, però en lloc de llegir un paràgraf, cada membre del grup ha de fer el resum de la part de la qual es responsabilitza. És a dir, el membre del grup que ha d'exposar la primera part, es col·loca en segona posició, de manera que hagi de resumir la primera part que haurà llegit un altre company. Un cop hagi explicat la seva part, (i els altres companys la donin per bona), llegirà la segona part, que serà explicada, resumida pel company que s'ha responsabilitzat de la segona part, i que serà ratificada pel seus companys, i així fins que tots els membres del grup hagin explicat la seva part.

Al final de la sessió, es demana a cada alumne que s'estudiï, repassi, la part de la qual s'ha responsabilitzat.

SESSIÓ 8.13

Es fa una dramatització, un assaig general, de l'exposició oral que tindrà lloc els propers dies. Cada membre del grup exposa la seva part, davant els altres membres del grup que fan de "públic", el quals, animen, corregeixen, feliciten l'exposició del company, exposició que ha de tenir en compte tant els aspectes lingüístics del contingut, com els aspectes corporals, plàstics i de comunicació. Quan el primer membre ha finalitzat l'exposició dramatització de la seva part, rep l'aprovament dels seus companys, i a continuació, els altres membres dramatitzen les seves respectives parts.

SESSIÓ 8.14

Cada equip de base exposa oralment i davant de la classe el treball realitzat sobre la planta amb flor triada. En l'exposició oral els alumnes dels equips expliquen les característiques de la seva planta amb flor a partir de la informació trobada i reelaborada per ells mateixos. Aquesta explicació està recolzada en les imatges, dibuixos i esquemes fets en els murals.

Mentre un equip de base fa l'exposició oral, la resta d'alumnes segueix amb atenció i, un cop acabada l'exposició oral, la resta d'equips de base omplen una graella d'observació per avaluar aspectes tant formals com de contingut de l'exposició oral.

SESSIÓ 9

En l'àrea de matemàtiques es fan operacions, utilitzant l'estructura "1, 2, 4". Primer, individualment, els alumnes resolen una multiplicació. A continuació, amb la parella del costat, comparteixen el procés i resultat de l'operació. Si el resultat no coincideix, es busca quin és el motiu pel qual no hi ha acord, i s'intenta establir quin és el resultat correcte. Després, tots els membres de l'equip de base, tots 4, comparteixen el procés i el resultat de l'operació, assegurant-se que tots els membres de l'equip saben resoldre correctament la multiplicació. A continuació fan una altra operació seguint la mateixa estructura cooperativa. Quan es posen per parelles, però, comença l'alumne que abans no ha començat, per assegurar la participació igualitària dels alumnes.

Després de la realització de quatre multiplicacions, s'utilitza l'estructura cooperativa "el número". Com que cada alumne té un número assignat per l'ordre alfabètic (el número de llista), el mestre treu un número a l'atzar i l'alumne a qui correspon aquell número, surt a la pissarra a resoldre la multiplicació. Com que l'operació s'havia comprovat en l'equip cooperatiu, tots els alumnes que van sortir a fer la multiplicació van fer-la correctament, i van rebre tant la felicitació del mestre com la dels companys, especialment la felicitació dels membres del seu equip.

SESSIÓ 10.

A l'hora de Tutoria, veient que hi ha un cert grau de desconeixement entre els alumnes, malgrat anar junts des de P3, i per fomentar un millor coneixement dins dels equips de base, es duu a terme la dinàmica de "l'entrevista". Es distribueixen els alumnes de cada equip de base en parelles, intentant que hi hagi el màxim de desconeixement entre els dos membres de les dues parelles. A continuació, els estudiants s'entrevisten mútuament a partir d'un qüestionari donat, on hi ha preguntes sobre qüestions personals, gustos, afeccions, aptituds, ... Després de l'entrevista, cada alumne escriu un petit text amb la presentació del seu company entrevistat, text que és revisat pel company a fi de fer les matisacions oportunes, i, si cal, fer les modificacions pertinents. Aquest text servirà com a base d'una exposició oral a la classe on cada alumne presentarà oralment el seu company entrevistat.

SESSIÓ 11

Presentació oral dels companys per part dels alumnes de cada parella. Cada alumne fa la presentació del seu company de parella a partir de la informació obtinguda en l'estructura "l'entrevista" realitzada en la sessió anterior, i recollida en un breu text de presentació.

Després de l'exposició mútua de cada parella, els alumnes del grup classe "celebren" la presentació amb un aplaudiment.

SESSIÓ 12

Es realitza la preparació d'un dictat mitjançant l'estructura simple de nova creació anomenada "dictat per parelles". Dins el grup de treball cooperatiu es fan dues parelles el més heterogènies possible. Cada parella té un dictat fotocopiats que s'hauran de preparar. Per començar, cada nen copia una vegada el dictat en el seu quadern. Durant la còpia al quadern s'insisteix en què els alumnes vagin comentant amb la parella les paraules que presenten més dificultat, paraules desconegudes, difícils, amb normes ortogràfiques treballades. Una vegada finalitzada la còpia, un membre de la parella dicta el text a l'altre membre de la parella. Quan acaba el dictat, es gira el full sense corregir-lo i el segon membre de la parella dicta el text al primer membre. Un cop tots dos membres ja han escrit el text dictat, es corregeixen intercanviadament els dictats, fent atenció als errors comesos. Quan un membre detecta un error, el marca i l'explica al seu company (el que ha comès l'error), indicant-li quina és la forma correcta i per què.

Finalment, quan totes les parelles de tots els grups han acabat de corregir els dictats, es fa un dictat col·lectiu, on cada alumne, individualment, escriu el text dictat.

SESSIÓ 13

En l'àrea de llengua castellana es fa la lectura del text de la unitat corresponent amb l'estructura cooperativa simple "lectura compartida". Un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf. El següent alumne, després que el seu company hagi llegit el primer paràgraf, explica el que acaba de llegir el seu company, o en fa un petit resum, i els altres dos han de dir si està bé o no, si hi estan d'acord o no. I així successivament, fins que s'ha llegit tot el text.

A continuació els alumnes responen, cadascú al seu quadern, les preguntes de comprensió escrita sobre el text; els alumnes que ho requereixin, poden demanar ajuda als seus companys del grup.

SESSIÓ 14

A la classe de matemàtiques, es duu a terme una “tutoria entre iguals” per a la resolució d’operacions.

Es fan parelles dins de l’equip cooperatiu (s’intenta que les parelles no siguin les mateixes que les utilitzades en l’última sessió en què hagin treballat per parelles. De fet, en grups de quatre membres es poden fer tres sessions on les parelles dins el grup siguin diferents). Es proposen sis divisions, i cada alumne resol individualment tres de les sis divisions. Les altres tres divisions les resol l’altre membre de la parella. A continuació, el primer alumne explica la primera divisió proposada a la seva parella. El segon membre, escolta atentament l’explicació, sense anotar la resposta al seu full. Quan el primer alumne ha finalitzat l’explicació de la seva primera divisió, es tornen els papers: el segon alumne explica la seva primera divisió al primer membre. I així successivament fins que s’han explicat totes les divisions. Un cop finalitzades totes les explicacions, els alumnes resolen individualment les tres divisions que els queda per resoldre al seu quadern.

SESSIÓ 15

A l’àrea de llengua castellana, es realitzen els exercicis programats del llibre amb l’estructura “1, 2, 4”: primer resolen els exercicis individualment; després comenten i comparen les respostes amb la parella; finalment comparen les respostes de les dues parelles amb tot l’equip de base, arribant a una única i més completa resolució dels exercicis.

Quan tots els grups tenen tots els exercicis resolts, s’utilitza l’estructura “el número”. El mestre treu un número a l’atzar d’una bossa on hi ha tants números com alumnes. L’alumne que té el número que ha sortit (segons l’ordre de la llista de classe), ha d’explicar davant de tots els companys del grup classe, la resolució d’un exercici realitzat. Quan la resolució ha estat correcta, el seu equip de base obté una recompensa

en forma d'elogi per part del mestre, i de felicitació per part de la resta dels seus companys i companyes.

SESSIÓ 16

A l'àrea de Religió, es fa la lectura del tema amb l'estructura "lectura compartida".

SESSIÓ 17

A la classe de matemàtiques es proposa un exercici per resoldre mitjançant l'estructura cooperativa simple "1, 2, 4". Cada membre de l'equip, pensa individualment (1) quina és la resposta correcta a l'exercici plantejat. En segon lloc, es posen de dos en dos (2), intercanvien les seves respostes i les comenten. En tercer lloc, tot l'equip (4) ha de decidir quina és la resposta més adequada a l'exercici proposat.

Es fa la correcció amb l'estructura "un per tots". El professor recull, a l'atzar, un quadern d'exercicis d'un membre de l'equip, corregeix l'exercici, i la qualificació obtinguda és la mateixa per a tots els membres de l'equip (avalua la producció d'*un* - un alumne- *per tots* -el conjunt de l'equip-). A l'hora d'avaluar, el professor es fixa en el contingut de les respostes (no en la forma com ha estat presentada la resposta en el quadern que ha utilitzat per avaluar tot l'equip).

SESSIÓ 18

A l'àrea de llengua anglesa, la professora especialista també treballa cooperativament, aprofitant els mateixos equips de base i utilitzant l'estructura "llapis al mig" per resoldre uns exercicis en llengua anglesa.

SESSIÓ 19

Per resoldre els exercicis de matemàtiques, s'utilitza l'estructura cooperativa "llapis al mig".

SESSIÓ 20

En l'àrea de llengua, es proposa la redacció d'un text sobre el tema d'estudi. Es realitza mitjançant la "tutoria entre iguals". Els alumnes, s'agrupen per parelles dins de l'equip

cooperatiu (procurant que les parelles no siguin les mateixes que han estat treballant juntes en la sessió anterior), i escriuen un text sobre el tema. Quan acaben d'escriure el text, es demana que cada parella faci la revisió gramatical i ortogràfica en funció de les normes treballades.

SESSIÓ 21

A l'àrea de Religió, s'utilitza l'estructura cooperativa "parada de 3 minuts". Després de l'explicació del professor, es fa una pausa perquè els alumnes, en equips, plantegin preguntes, expressin dubtes..., sobre el que s'està fent. Passats tres minuts, el portaveu de cada equip planteja la pregunta, el dubte... i el professor respon. Es fan les voltes que facin falta, fins que s'han respost totes les preguntes o s'han resolt tots els dubtes.

SESSIÓ 22

A la classe de llengua anglesa, la professora especialista utilitza l'estructura "Show Down", per treballar el vocabulari de la unitat. Un alumne de l'equip de base, mostra una targeta amb el dibuix d'un element de vocabulari, i cada alumne, individualment, ha d'escriure correctament l'element mostrat. Seguidament s'ensenyen l'escriptura del vocabulari i aproven o no la correcció de la paraula escrita, corregint-la si cal. Finalment giren la targeta on hi ha escrit correctament el mot en llengua anglesa, i fan la correcció de la paraula escrita.

SESSIÓ 23

Utilització de l'estructura "lectura compartida" a l'àrea de llengua catalana. I resolució d'exercicis de comprensió escrita relatius a la lectura realitzada, mitjançant l'estructura cooperativa "1, 2, 4".

SESSIÓ 24

Realització de 4 problemes amb l'estructura cooperativa "llapis al mig". Per fer la correcció s'utilitza l'estructura "el número".

SESSIÓ 25

A l'àrea de llengua castellana, s'utilitza l'estructura cooperativa "el foli giratori" (Pujolàs, P. (2008)). Els alumnes han d'escriure tots els adjectius possibles per a cada una de les fruites proposades. Un membre de l'equip comença a escriure la seva part (un adjectiu) en un foli "giratori" i el passa al que té al seu costat seguint la direcció de les agulles del rellotge, perquè escrigui la seva part de la tasca en el foli. I així successivament, fins que tots els membres de l'equip hagin participat, i fins que ja han escrit tots els adjectius treballats.

Quan un membre de l'equip fa la seva part, els altres han d'estar atents per a no repetir, i per ajudar-lo, corregir-lo...

SESSIÓ 26

A l'àrea de Matemàtiques, els alumnes, a partir d'unes operacions donades, han d'inventar-se l'enunciat del problema. Per fer-ho utilitzen l'estructura cooperativa "1, 2, 4". Cada alumne, primer, individualment redacta l'enunciat del problema, seguidament, amb la parella es mostren els enunciats, i finalment, tots els membres de l'equip de base presenten els enunciats i els donen per bons o fan les modificacions oportunes. Cal destacar que cada equip de base té operacions diferents a les dels altres equips de base, d'aquesta manera s'obtenen quatre enunciats diferents de set tipus de problemes diferents.

SESSIÓ 27

S'utilitza l'estructura "lectura compartida" per fer la lectura d'un capítol d'una novel·la infantil.

SESSIÓ 28

Realització d'exercicis de l'àrea de Religió amb l'estructura cooperativa "1, 2, 4".

SESSIÓ 29

A l'àrea de llengua anglesa es fa una llista del vocabulari treballat utilitzant el "foli giratori".

SESSIÓ 30

En l'àrea de Plàstica, en el moment de decidir de què anirem disfressats per a la festa de Carnestoltes, i dins del tema general de l'escola, ja que el 2009 és l'any internacional de l'astronomia, totes les classes es disfressaran en relació al tema. Per escollir el tema, s'utilitza l'estructura cooperativa "el grup nominal". Primer individualment, cada alumne escriu en un paper de què li agradaria disfressar-se en relació al tema general de l'astronomia. Seguidament, en l'equip de base, es recullen totes les propostes individuals, ajuntant les repetides, si n'hi ha. Seguidament, el portaveu de cada equip de base diu una proposta que és anotada a la pissarra. I es fan tantes voltes com siguin necessàries fins que totes les propostes de tots els equips de base estan anotades a la pissarra. A continuació, cada equip de base puntua totes les propostes en funció de la prioritat de l'equip, és a dir, puntuen les propostes de les més adients a la menys. Un cop puntuades totes les propostes, els equips fan oficial la seva votació i se sumen les votacions de tots els equips, quedant una de les propostes en primera posició, essent l'escollida per disfressar-se.

SESSIÓ 31

A l'àrea de Coneixement del Medi, i un cop acabades les exposicions orals sobre les plantes amb flor, s'utilitza l'estructura cooperativa "cadena de preguntes". Durant tres minuts aproximadament cada equip pensa una pregunta sobre el tema, pregunta que plantejarà l'equip que es troba al seu costat, seguint un ordre determinat (per exemple, la direcció de les agulles del rellotge). Es tracta de preguntes fonamentals (que considerin que podrien sortir en un examen) sobre qüestions treballades a la classe (i presentades a tothom), pensades per ajudar a la resta d'equips. Passats els tres minuts, el portaveu d'un equip planteja la pregunta a l'equip següent, el qual la respon, i, seguidament, el portaveu d'aquest equip fa una pregunta a l'equip que ve a continuació, i així successivament fins que l'últim equip fa la pregunta al primer que ha intervingut, a qui ha començat la "cadena de preguntes". Cada equip té dos portaveus: un per a fer la pregunta que han pensat entre tots i un altre per donar la resposta que han pensat entre tots. Si una pregunta ja ha estat plantejada amb anterioritat, no es pot repetir i se salta l'equip que l'havia plantejada. Acabada la primera ronda, es deixen tres minuts més per pensar noves preguntes, passats els quals s'iniciarà una nova cadena, però en

direcció contrària: cada equip fa la pregunta a l'equip que en la primera ronda els havia fet la pregunta a ells.

SESSIÓ 32

A la classe de Religió, i després de veure un vídeo sobre el tema d'estudi, s'obre un torn de qüestions amb l'estructura cooperativa "parada de 3 minuts". Després de veure el vídeo, els equips de base formulen qüestions a partir de la informació visionada. Passats els tres minuts, el portaveu de l'equip planteja les qüestions sorgides i el professor obre un torn de resposta i debat.

SESSIÓ 33

A l'hora de llegir el text de la unitat didàctica de Medi, es fa amb l'estructura cooperativa "lectura compartida".

SESSIÓ 34

A l'àrea de Llengua Catalana es realitza el dictat amb l'estructura "dictat per parelles".

SESSIÓ 35

Realització d'exercicis de l'àrea de Matemàtiques amb l'estructura "llapis al mig".

SESSIÓ 36

Lectura del text de Llengua Castellana amb l'estructura cooperativa "lectura compartida".

SESSIÓ 37

Resolució d'exercicis a l'àrea de Llengua Catalana amb l'estructura "1, 2, 4".

SESSIÓ 38

Producció d'un text narratiu amb l'estructura cooperativa "Foli giratori per parelles". Es formen parelles dins de cada equip de base, i cada parella, amb el "foli giratori" inicia l'escriptura d'un text narratiu. Cada membre de la parella escriu durant un temps determinat i consensuat amb anterioritat; finalitzat el temps, escriu l'altre membre de la parella. Al final de l'escriptura del text, les parelles de cada equip de base, s'intercanvien els textos i en fan la correcció ortogràfica de les normes treballades. Finalitzada la correcció, el foli retorna a les parelles que l'han escrit, i cada alumne, individualment, copia el text al seu quadern.

SESSIÓ 39

A la classe de Medi, s'utilitza l'estructura "el joc de les paraules" per treballar les característiques dels animals invertebrats. El mestre escriu a la pissarra unes quantes paraules-clau sobre el tema dels animals invertebrats. Dins de cada un dels equips de base, cada estudiant formula una frase amb una d'aquestes paraules, o expressa la idea que hi ha "darrera" d'una d'aquestes paraules. Un cop l'ha escrita, l'enseny a la resta dels seus companys, que la corregeixen, l'amplien, la modifiquen, etc. fins a "fer-la seva, de tot l'equip". Al final, cada alumne copia en el seu quadern totes les frases del seu equip.

SESSIÓ 40

Lectura de les característiques dels animals vertebrats amb l'estructura "lectura compartida".

SESSIÓ 41

A l'àrea de Religió es fa un resum de la unitat amb l'estructura cooperativa "la substància". El professor convida a cada estudiant de cada equip de base a escriure una frase sobre una idea principal del tema treballat a classe. Tot seguit, cada alumne enseny a la resta del seu equip el que ell ha escrit i entre tots discuteixen si està bé, o no, ho corregeixen, ho matisen, etc. Si la frase no és correcta o consideren que no correspon amb cap de les idees principals, la descarten.

El mateix es fa amb la resta de frases-resum escrites pels altres membres de l'equip.

Al final ordenen de forma lògica les frases que han escrit entre tots, les passen en net i en fan una còpia per a cada membre de l'equip.

SESSIÓ 42

Per fer sorgir els dubtes que els alumnes tinguin del tema, es fa servir l'estructura "el sac de dubtes". Cada component de l'equip escriu en un terç de foli (amb el seu nom i el nom del seu equip) un dubte que li hagi sorgit en l'estudi del tema dels animals. A continuació, passats uns minuts perquè tots hagin tingut temps d'escriure el seu dubte, l'exposa a la resta del seu equip, perquè, si algú pot respondre el seu dubte, ho faci. Si algú sap respondre el dubte, l'alumne que el tenia anota la resposta en el quadern. Si ningú de l'equip sap respondre el seu dubte, el lliuren al mestre que el posa dins del "sac de dubtes" del grup classe.

A la segona part de la sessió, el mestre treu un dubte del "sac de dubtes" i demana si algú d'un altre equip sap resoldre'l. Si no hi ha ningú que ho sàpiga, resol el dubte el mestre.

SESSIÓ 43

Resolució d'exercicis de Llengua Catalana amb l'estructura cooperativa "1, 2, 4"

SESSIÓ 44

Utilització de l'estructura "llapis al mig" per resoldre problemes en l'àrea de Matemàtiques.

SESSIÓ 45

Per comprovar la comprensió dels continguts treballats a l'àrea de Lengua Castellana, es fa servir l'estructura "el joc de les paraules". A partir d'unes paraules clau escrites a la pissarra, cada alumne, individualment, escriu la idea que hi ha darrere de cada paraula clau. Després ensenya la frase a la resta de l'equip de base, que la discuteixen, matisen o modifiquen, fins fer-se-la seva, de tot l'equip.

SESSIÓ 46

"Lectura compartida" a la classe de Llengua Catalana.

SESSIÓ 47

Per determinar les idees principals (allò que és substancial) del tema treballat a Medi, es fa servir l'estructura cooperativa "la substància", on cada alumne ha d'escriure una frase resum d'allò més important de la unitat, frase que serà discutida i matisada per tot l'equip fins donar-la per bona. Es fa el mateix amb la resta de frases-resum escrites pels altres membres de l'equip.

Al final ordenen de forma lògica les frases que han escrit entre tots, les passen en net i cada alumne fa una còpia individual de totes les frases del seu equip.

SESSIÓ 48

A la classe de Matemàtiques, es duu a terme una "tutoria entre iguals" per a la resolució d'operacions. Es fan parelles dins de l'equip cooperatiu. Es proposen sis operacions, i cada alumne resol individualment tres de les sis operacions. Les altres tres operacions les resol l'altre membre de la parella. A continuació, el primer alumne explica la primera operació proposada a la seva parella. El segon membre, escolta atentament l'explicació, sense anotar la resposta al seu full. Quan el primer alumne ha finalitzat l'explicació de la seva primera operació, es tornen els papers: el segon alumne explica la seva primera operació al primer membre. I així successivament fins que s'han explicat totes les operacions. Un cop finalitzades totes les explicacions, els alumnes resolen individualment les tres operacions que els queda per resoldre al seu quadern.

SESSIÓ 49

Després d'estar treballant cooperativament d'una manera força intensiva durant cinc setmanes, es passa el Qüestionari de satisfacció d'haver pertangut a un determinat equip de base. En el Qüestionari es fa referència a la satisfacció d'haver estat en l'equip de base, a la satisfacció d'haver estat en el mateix equip que els seus companys, i a la valoració de com pensa cada alumne que han après els seus companys d'equip de base. En el Qüestionari també hi ha un apartat obert, és a dir, on els alumnes poden fer qualsevol apreciació envers el seu equip de base cooperatiu.

SESSIONS POSTERIORIS

Durant el mes de març, es continuen estructurant les activitats d'aprenentatge amb una estructura cooperativa, de manera que els alumnes, en els seus equips de base, continuen fent les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge amb diferents estructures cooperatives. Els equips de base es mantenen estables fins a finals del mes de març, moment en el que es passaran els instruments finals, és a dir, el sociograma d'afectivitat final, el sociograma de productivitat final, el Qüestionari d'expectatives com a estudiant final i el Qüestionari d'aprenentatge dels companys final.

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 26 de gener al 1 de febrer			CURS 2008-2009
DILLUNS 26	DIMARTS 27	DIMECRES 28	DIJOUS 29	DIVENDRES 30	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI SESSIÓ 5 Show Down	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 9 1, 2, 4	
CATALÀ	MEDI SESSIÓ 2 Composició grups Càrrecs dins equips base	CATALÀ SESSIÓ 6 Lectura compartida	CASTELLÀ	ANGLÈS	
PLÀSTICA	CATALÀ ¾	EDUCACIÓ VIAL	CATALÀ ¾	EDUCACIÓ FÍSICA	
	RELIGIÓ ¾ SESSIÓ 3 enquesta satisfacció	NATACIÓ			
CASTELLÀ	INFORMÀTICA SESSIÓ 4 El blanc i la diana	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 7 Llapis al mig	MEDI SESSIÓ 8 PROJECTE SESSIÓ 8.1	ED. VIAL	
		CASTELLÀ		MÚSICA	ANGLÈS
MEDI SESSIÓ 1 Presentació projecte "les plantes"	ANGLÈS	CASTELLÀ	MÚSICA	TUTORIA SESSIÓ 10 L'entrevista	

veure annex

VI.5. MESURES FINALS

Després del canvi en l'estructura fonamental de l'activitat, després d'estar treballant cooperativament d'una manera força intensiva, es tornen a passar els instruments de mesura. Es decideix passar els instruments en diferents moments sense deixar d'utilitzar l'estructura cooperativa de l'activitat, ja que ja forma part de l'estructura habitual de la classe.

VI.5.1. Sociograma d'afectivitat

A finals del mes de març, i després d'haver implementat l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, es torna a passar el sociograma d'afectivitat per veure si les relacions socials, les relacions d'atracció i rebuig i les relacions afectives tant positives com negatives, entre els membres del grup classe en quin moment estan i si han mostrat variacions respecte a les mesures inicials.

De l'anàlisi de les dades obtingudes en el sociograma d'afectivitat, observem que l'índex de cohesió grupal és molt elevat (3,89 punts sobre un màxim utòpic de 5). [Aquest índex de cohesió grupal en el sociograma d'afectivitat final és superior a l'índex de cohesió grupal obtingut en el moment inicial (3,61) en 0,28 punts.]

Per tant, continua sent un grup força o molt cohesionat.

Quan analitzem el sociograma d'afectivitat per veure l'afinitat dels alumnes, observem que hi ha 22 alumnes que es mostren força cohesionats, és a dir, que s'avenen entre ells; hi ha 4 alumnes que tenen un grau de cohesió normal, i un sol alumne poc cohesionat. Cal destacar que continua l'absència de cap alumne sense cap lligam afectiu amb algun company del grup classe.

Pel que fa als rebutjos que analitza el sociograma afectiu, observem que no hi ha cap alumne que presenti ni molt rebuig, ni cap alumne que presenti més rebuig, i observem 10 alumnes amb algun rebuig.

SOCIOGRAMA AFECTIU FINAL març 2009

AFINITAT		REBUIG	
Alumnes més cohesionats	22	Alumnes amb molt rebuig	0
Alumnes menys cohesionats	4	Alumnes amb més rebuig	0
Alumnes molt poc cohesionats	1	Alumnes amb algun rebuig	10

En relació als alumnes amb necessitats educatives especials, l'Alumne A amb trastorn d'Asperger, obté una puntuació de 3,15 punts sobre un màxim utòpic de 5 punts. L'alumne A se situa per sota de l'índex de cohesió grupal (3,89 punts) però està per sobre dels 3 punts que indica la mitja de la cohesió. Pel que fa a les puntuacions rebudes, a la pregunta "em cau simpàtic", l'alumne A ha rebut la màxima puntuació de sis alumnes (cau molt simpàtic a sis companys), i ha rebut la mínima puntuació de dos companys (no cau gens simpàtic a dos companys d'aula).

Pel que fa a alumne B, obté una puntuació (mitjana aritmètica) significativament per sota de l'índex de cohesió grupal, obtenint un 2,73 sobre un 3,89 de l'índex de cohesió grupal. La mitjana aritmètica obtinguda el situa per sota de la mitja de cohesió (3 punts), sent l'únic alumne del grup classe que està per sota d'aquest valor.

És l'alumne que obté una puntuació més baixa per part dels seus companys, tot i que no és un dels quatre alumnes amb rebuig directe amb cap company. Quan analitzem les puntuacions rebudes a la pregunta "em cau simpàtic", l'alumne B cau molt simpàtic a cinc alumnes, però cau gens simpàtic a sis alumnes.

L'alumne B és l'únic alumne del grup classe que rep més puntuació negativa que no pas positiva, és a dir, és l'únic alumne del grup al qual més alumnes li donen una puntuació negativa (em cau gens simpàtic) que alumnes que li donen una puntuació positiva (em cau molt simpàtic), tot i que la diferència és només d'un company: "cau gens simpàtic" a sis alumnes i "cau molt simpàtic" a cinc alumnes.

En relació a l'alumne C, obté una puntuació mitjana força apropada a l'índex de cohesió grupal, obtenint un 3,73 sobre un 3,89 de l'índex de cohesió grupal, i, per tant,

per sobre de la mitja de cohesió (3 punts). Pel que fa a les puntuacions rebudes per part dels companys, l'alumne C "cau molt simpàtic" a deu companys i, en canvi, només "cau gens simpàtic" a un company.

VI.5.2. Sociograma de productivitat

El sociograma de productivitat ens indica l'afinitat de cadascú dels alumnes per treballar amb els seus companys, les preferències i els rebuigs a l'hora de treballar.

Analitzant els resultats, podem observar que, a nivell de treball, continua sent un grup força cohesionat. L'índex de cohesió grupal del sociograma productiu és elevat (3,74 sobre un índex utòpic de 5). Aquest índex de cohesió grupal del sociograma de productivitat final és superior a l'índex de cohesió grupal del sociograma de productivitat inicial que se situava en 3,41 punts.

El sociograma de productivitat analitza l'afinitat que tenen els alumnes a l'hora de treballar, i podem veure que hi ha un grup de 19 alumnes que mostren una afinitat a l'hora de treballar, 5 alumnes amb alguna afinitat a l'hora de treballar i 3 alumnes que mostren poca afinitat amb els companys per fer un treball. Cal esmentar que no hi ha cap alumne que no tingui cap lligam de productivitat amb cap company del grup classe.

El sociograma també analitza els rebuigs que es mostren en la preferència per fer un treball. En aquest sentit no hi ha cap alumne que rebi un fort rebuig per part dels companys, dos alumnes amb un cert grau de rebuig per part d'algun company, i 13 alumnes amb algun rebuig puntual.

SOCIOGRAMA PRODUCTIVITAT FINAL març 2009

AFINITAT		REBUIG	
Alumnes més cohesionats	19	Alumnes amb molt rebuig	0
Alumnes menys cohesionats	5	Alumnes amb més rebuig	2
Alumnes molt poc cohesionats	3	Alumnes amb algun rebuig	13

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, l'Alumne A rep una puntuació per sota de la mitja de 3, amb una mitjana aritmètica de 2,61 sobre un índex grupal de 3,74. A la pregunta “m’agradaria fer un treball amb l’alumne A”, cinc alumnes ha contestat que “molt”, davant de vuit alumnes que han contestat “gens”. Per tant, continua havent més companys que els agradaria “gens” treballar amb l’alumne A que no pas companys que els agradaria “molt”.

L’alumne B és l’alumne que rep una puntuació més baixa amb una mitjana aritmètica de 2,57 sobre l’índex grupal de 3,74, i per sota de la mitja de 3. En el sociograma també observem que només hi ha cinc alumnes que els agradaria “molt” fer un treball amb l’alumne B, i, en canvi, hi ha el doble de companys (10 alumnes) que no els agradaria “gens” fer un treball amb ell.

En relació a l’alumne C, ha rebut una puntuació (mitjana aritmètica) de 3,03 sobre l’índex grupal de 3,74, puntuació inferior a l’índex grupal, però per sobre de la mitja de 3 punts; als companys de l’alumne C els agradaria “normal” fer un treball amb ell, ni “gens”, ni “molt”, ni “poc”, ni “gens”: normal. També observem que el doble d’alumnes els agradaria “molt” fer un treball amb l’alumne C (6 alumnes els agradaria “molt”) respecte als alumnes que els agradaria “gens” fer un treball amb l’alumne C (3 alumnes els agradaria “gens”).

Cal esmentar, l’alumne E el qual rep una puntuació significativament baixa, amb una mitjana aritmètica de 2,65 sobre l’índex grupal de 3,74, i per sota de la mitja “normal” de 3. A més a més, l’Alumne E rep la puntuació més baixa de 8 alumnes (8 alumnes

els agradaria “gens” fer un treball amb ell) i només 5 alumnes els agradaria “molt” fer un treball amb l’alumne E.

L’altre alumne que cal destacar és l’alumne D, que en el sociograma de productivitat inicial havia obtingut una puntuació baixa. En el sociograma de productivitat final obté una mitjana aritmètica de 3,23 sobre l’índex grupal de 3,74, i per sobre de la mitja de 3, essent uns resultats correctes. Pel que fa a les puntuacions rebudes, hi ha 8 alumnes que els agradaria “molt” fer un treball amb ell, i només dos alumnes que els agradaria “gens” fer un treball amb l’alumne D.

TAULA SOCIOGRAMA PRODUCTIVITAT FINAL març 2009

M’agradaria fer un treball amb

	gens	poc	Normal	bastant	molt
Alumne A	8	7	3	3	5
Alumne B	10	4	4	3	5
Alumne C	3	8	6	3	6
Alumne D *	2	9	4	3	8
Alumne E *	8	4	8	1	5

Nombre d’alumnes que els agradaria fer un treball amb...

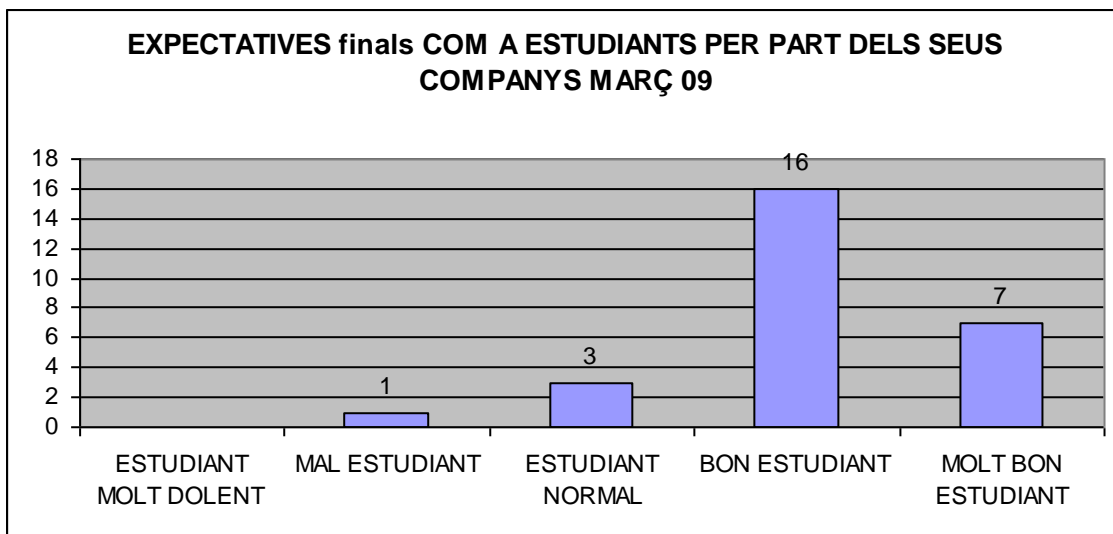
VI.5.3. Qüestionari d’expectatives de cada estudiant

A finals del mes de març de 2009 es passa el qüestionari de nova creació sobre les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si és un bon estudiant o no.

Del buidatge i anàlisi del qüestionari, observem que hi ha 7 alumnes que són percebuts pels seus companys com a “molt bons estudiants”, 16 alumnes que són percebuts per part dels seus companys com a “bons estudiants”, 3 alumnes percebuts com a “estudiants normals” i 1 sol alumne que és percebut per part dels seus companys com a “mal estudiant”.

La mitjana aritmètica del grup classe és molt elevada, amb una puntuació de 4,14 sobre un màxim utòpic de 5. És a dir, els alumnes creuen que els seus companys són, en general, “bons estudiants”.

Cal destacar que no hi ha cap alumne que sigui percebut pels seus companys com a “estudiant molt dolent”, i només 1 alumne és considerat com a “mal estudiant”. També cal destacar 7 alumnes que estan en la categoria “molt bon estudiant”, categoria on en el qüestionari inicial d’expectatives d’estudiant no hi havia cap alumne.



Pel que fa als tres alumnes amb necessitats educatives especials, l’alumne A és considerat pels seus companys com a “estudiant normal”, amb una puntuació mitjana de 2,73, significativament inferior a la mitjana del grup classe. Tot i ser inferior a la mitjana del grup classe, l’alumne A ha canviat de categoria i se situa en la categoria de “estudiant normal”.

L’alumne B també és l’únic alumne considerat pels seus companys com a “mal estudiant”, amb una puntuació mitjana de 2,46, i continua essent la més baixa de tots els alumnes del grup. Aquesta baixa puntuació se situa 1,68 punts per sota de la mitjana de la classe, diferència molt significativa. Cal recordar que l’alumne B és un alumne repetidor de 2n de primària, amb un trastorn del llenguatge receptiu/expressiu i trastorn de dèficit d’atenció amb hiperactivitat.

L'alumne C continua sent considerat pels seus companys com a un "estudiant normal". Obté una puntuació de 3,42 i tant sols està a 0,08 punts de canviar de categoria. Els companys de l'alumne C creuen que és un "estudiant normal", tot i tenir un trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat i estar diagnosticat amb dislèxia commòrbida.

L'alumne E és considerat pels seus companys com a "estudiant normal", tot i obtenir una baixa puntuació, mitjana aritmètica de 2,58 punts. Aquest alumne també ha canviat de categoria, ja que en el qüestionari d'expectatives d'estudiant inicial estava a la categoria de "mal estudiant" i en el qüestionari d'expectatives d'estudiant final se situa en la categoria d' "estudiant normal".

Els resultats són molt satisfactoris. La immensa majoria dels alumnes consideren els seus companys com a "bons o molt bons estudiants"; 23 de 27 estudiants suposa un 85% dels alumnes. Tan sols 1 alumne és considerat dins les categories d' "estudiant molt dolent o mal estudiant", nombre que suposa 3,7% dels alumnes. La resta d'alumnes (11,11%) se situa en el terme mig de "estudiant normal".

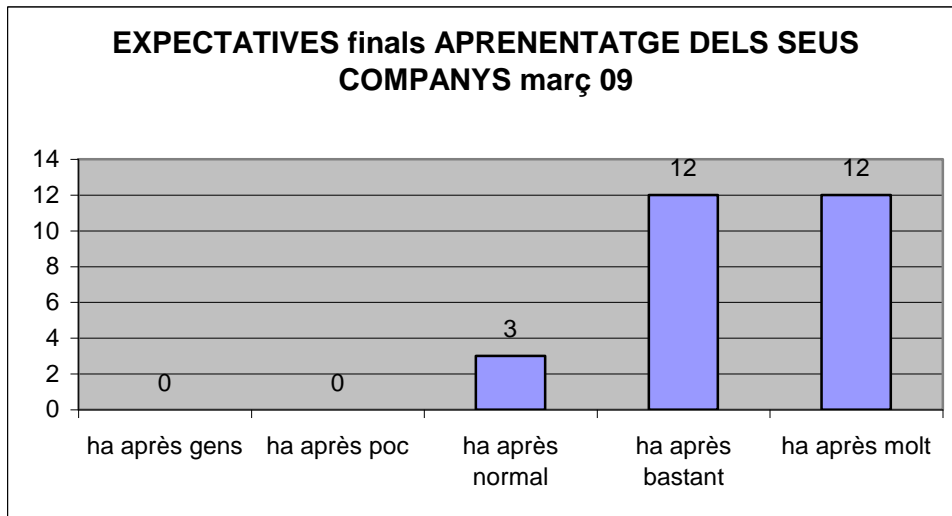
VI.5.4. Qüestionari d'expectatives finals d'aprenentatge dels companys

A finals del mes de març de 2009, i després de la fase intensiva d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes, es torna a passar el qüestionari de nova creació sobre les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si han après molt o poc.

De l'anàlisi del qüestionari observem que hi ha 12 alumnes els quals, segons els seus companys, "han après molt", 12 alumnes que "han après bastant", 3 alumnes que "han après normal", i cap alumne que els companys considerin que hagin "après poc o gens". Els resultats, doncs, són molt satisfactoris, ja que la majoria d'alumnes són considerats que han après molt o bastant; 24 de 27 alumnes és el 89% dels alumnes.

La mitjana aritmètica del grup classe és molt elevada, amb una puntuació de 4,31 sobre un màxim utòpic de 5. És a dir, els alumnes creuen que els seus companys, en general, “han après bastant o molt”.

Cal destacar que no hi ha cap alumne que sigui percebut pels seus companys com a “alumne que hagi après poc o gens”, i només 3 alumnes són considerats com a “alumne que ha après normal”. També cal destacar els 12 alumnes que estan en la categoria “ha après molt”, i els 12 alumnes que estan en la categoria “ha après bastant”.



En relació als alumnes amb necessitats educatives especials, l’alumne A rep una puntuació de 3,27 (mitjana aritmètica) i se situa en la categoria d’ “ha après normal”. Tot i obtenir una puntuació de 1,04 punts per sota de la mitjana del grup classe (4,31 punts, mitjana del grup classe, per cert, molt elevada), la puntuació de l’alumne A està en la banda alta dins de la categoria “ha après normal”, a 0,23 punts de la següent categoria superior. A més a més, l’alumne A, respecte a la puntuació obtinguda en el qüestionari d’expectatives inicials del mes de gener, ha canviat de categoria, passant de que els companys creien que “aprendrà poc” a considerar que l’alumne A “ha après normal”.

L’alumne B se situa en la categoria d’ “ha après normal”, tot i tenir la puntuació més baixa del grup classe, amb 3,08 punts (mitjana aritmètica). Els companys de l’alumne B consideren que “ha après normal”. L’alumne B, també ha canviat de categoria

respecte el mes de gener, passant de ser considerat com un alumne que “aprendrà poc” a ser considerat com un alumne que “ha après normal”.

L’alumne C se situa en la categoria d’ “ha après bastant”, amb una puntuació de 3,58 punts (mitjana aritmètica), puntuació superior en 0,50 punts respecte a la puntuació obtinguda el mes de gener. Aquesta diferència de puntuació rebuda fa que l’alumne C també canviï de categoria, d’ “aprendrà normal” a que els companys creuen que “ha après bastant”.

L’altre alumne que se situa en la categoria d’ “ha après normal” és l’alumne E, que rep una puntuació de 3,27 punts (mitjana aritmètica) i també canvia de categoria respecte el mes de gener passant de ser considerat com un alumne que “aprendrà poc”, a ser considerat com que “ha après normal”, amb un augment de 0,77 punts respecte el qüestionari d’expectatives d’aprenentatge del gener.

VI.5.5. Enquesta de satisfacció d’haver pertangut a l’equip de base

A principis del mes de març, i un cop s’ha treballat intensivament amb una estructura d’aprenentatge cooperativa, es passa una enquesta de satisfacció per valorar en quina mesura els alumnes estan satisfets d’haver treballat cooperativament amb el seu equip de base, d’haver pertangut a l’equip de base que els va tocar. Aquesta enquesta ens permet saber el grau de satisfacció final que tenen els alumnes per a cadascú dels companys de l’equip cooperatiu. A més a més, ens permet obtenir informació envers sensacions que tenen els alumnes després d’haver treballat en el mateix equip que els companys de grup. En la mateixa enquesta també es demana per les expectatives d’aprenentatge (“com creus que ha après”) de cada alumne en relació als seus tres companys de l’equip cooperatiu.

En tots els grups, la satisfacció d’haver pertangut al grup que els ha correspost és molt positiva, ja que la puntuació mitjana del grup classe (mitjana aritmètica) és de 8,83 sobre una puntuació utòpica de 10. Per tant, podem dir que la satisfacció, en general,

d'haver pertangut als respectius equips de base per part dels companys d'equip de base és molt alta; els alumnes estan molt satisfets d'estar en el mateix equip de base que els companys que els va tocar.

Pel que fa als grups amb els alumnes amb necessitats educatives especials, els companys de l'alumne A estan notablement satisfets d'haver pertangut al mateix equip de base; l'alumne A rep una puntuació mitjana de 7,33 sobre una puntuació mitjana del grup de 8,83. Cal destacar que la puntuació rebuda final és molt superior a la puntuació inicial que va ser de 3,00 punts, havent-hi una diferència de 4,33 punts. Els companys d'equip de l'alumne A estaven molt poc satisfets de pertànyer al mateix equip que ell, però, després de treballar cooperativament de manera intensiva, la satisfacció que tenen de pertànyer al mateix equip que l'alumne A és molt més alta, obtenint una puntuació que s'acosta a la mitjana del grup classe.

En relació a les expectatives d'aprenentatge (com creuen que ha après), l'alumne A se situa en la categoria de "ha après bastant". Podem dir, doncs, que els companys de l'alumne A estan notablement satisfets d'haver treballat amb l'alumne A i creuen que ha après bastant.

grup PICAPEDRA

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				02/03/2009
	ANNA	ALUMNE A A	CAROL	ARNAU
ANNA		10	9	10
ALUMNE A A	10		10	10
CAROL	10	5		9
ARNAU	9	7	10	
	9,67	7,33	9,67	9,67

valoració com penses que ha après				02/03/2009
	ANNA	ALUMNE A A	CAROL	ARNAU
ANNA		8	9	10
ALUMNE A A	10		10	10
CAROL	10	9		10
ARNAU	8	6	9	
	9,33	7,67	9,33	10,00

Pel que fa a l'alumne B, els companys també estan notablement satisfets d'haver pertangut al mateix equip de base. L'alumne B rep una puntuació mitjana de 7,67 sobre una puntuació mitjana del grup classe de 8,83. Aquesta puntuació també és superior a la rebuda en l'enquesta de satisfacció inicial (va rebre una puntuació mitjana de 6,33). Pel que fa a les expectatives d'aprenentatge, l'alumne B rep una puntuació de 7,67 punts i se situa en la categoria d' "ha après bastant". En l'enquesta de satisfacció inicial, l'alumne B se situava en la categoria d' "aprendrà normal". Els companys,

doncs, estan força satisfets d'haver pertangut al mateix equip de base que l'alumne B i creuen que ha après bastant.

Cal destacar en aquest equip de base l'alumna Marta, alumna que va tenir una reacció molt negativa quan va saber a quin grup pertanyia. En l'enquesta de satisfacció inicial havia donat una puntuació mitjana de 1 (havia puntuat amb un 1 a tots els companys) i ara, en l'enquesta de satisfacció final ha donat una puntuació mitjana de 7,33 punts. Per tant, la satisfacció de l'alumna Marta d'haver pertangut al mateix equip que els seus companys, és molt superior a la satisfacció inicial.

L'alumna Marta, fins i tot, ho plasma per escrit amb el següent comentari:

Marta: M'agrada el grup que m'has triat, però crec que tenen un aspecte una mica estrany.

grup GALACTIC

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				02/03/2009
	ALUMNE B B	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	8		9	9
ALEX	10	10		9
MARTA	5	9	8	
	7,67	9,67	9,00	9,33

valoració com penses que ha après				02/03/2009
	ALUMNE B B	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	9		10	10
ALEX	10	10		7
MARTA	4	8	8	
	7,67	9,33	9,33	9,00

Pel que fa a l'Alumne C, continua sent un dels alumnes que rep la puntuació més baixa del grup classe (hi ha l'alumne Jaume que rep una puntuació inferior, fruit de desavinences dins el seu equip). L'alumne C obté 6,33 punts sobre la puntuació mitjana de 8,83 del grup classe. És una puntuació que situa a l'alumne C en una situació mitja: els companys de l'alumne C no estan ni molt satisfets ni poc satisfets d'haver pertangut al mateix equip cooperatiu. Cal esmentar, però, que l'alumne C havia obtingut una molt baixa puntuació inicial (1,33 punts), tenien una satisfacció molt negativa de pertànyer al mateix equip; la satisfacció final de pertànyer al mateix grup ha millorat, resultant una diferència de puntuació rebuda de 5 punts de millora de la satisfacció.

En el mateix equip de base, hi ha l'alumne D (Daniel) que també havia obtingut una baixa puntuació inicial i que en l'enquesta de satisfacció final obté una puntuació de

7,67 punts; puntuació per sota de la mitjana del grup classe, però força més elevada que la inicial que era de 5,33 punts.

En relació a l'aprenentatge que ha tingut l'alumne C, la valoració dels companys del grup també ha millorat; tot i que creuen que l'alumne C "ha après normal", quan en l'enquesta inicial creien que "aprendria gens". Els companys de l'alumne C, han estat ni molt ni poc satisfets de pertànyer al mateix grup i creuen que ha après normal.

Si observem les dades de l'alumne Daniel, veiem que els companys estan força satisfets de pertànyer al mateix equip, i creuen que "ha après molt".

grup ELS LLESTOS

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				02/03/2009
	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
DANIEL		10	9	8
CARLA	6		10	5
ANTONIA	7	10		6
ALUMNE C	10	9	10	
	7,67	9,67	9,67	6,33

valoració com penses que ha après				02/03/2009
	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
DANIEL		10	10	7
CARLA	9		10	4
ANTONIA	8	10		6
ALUMNE C	10	10	10	
	9,00	10,00	10,00	5,67

En la resta de grups, observem que les puntuacions rebudes pels alumnes s'ajusten a la mitjana del grup classe, podent afirmar, doncs, que els alumnes estan satisfets d'haver pertangut a l'equip de base que els havia correspost.

grup ELS PLANETES

grup ELS QUATRE ESTELS

satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys					02/03/2009	satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				02/03/2009
	SILVIA	JOAQUIM	ALUMNE E G	HELENA		JOAN	CAROLINA	JUDIT	ADRIÀ	
SILVIA		9	8	10		JOAN	7	7	8	
JOAQUIM	10		10	10		CAROLINA	10	10	10	
ALUMNE E G	7	7		7		JUDIT	9	10	10	
HELENA	10	7	8			ADRIÀ	10	10	10	
	9,00	7,67	8,67	9,00			9,67	9,00	9,00	9,33
valoració com penses que ha après					02/03/2009	valoració com penses que ha après				02/03/2009
	SILVIA	JOAQUIM	ALUMNE E G	HELENA		JOAN	CAROLINA	JUDIT	ADRIÀ	
SILVIA		9	7	10		JOAN	9	7	6	
JOAQUIM	10		10	10		CAROLINA	10	10	10	
ALUMNE E G	10	10		7		JUDIT	10	10	10	
HELENA	9	9	9			ADRIÀ	8	10	10	
	9,67	9,33	8,67	9,00			9,33	9,67	9,00	8,67

grups ELS QUATRE FANTASTICS				grup ESTRELLA FUGAÇ				
satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				02/03/2009	satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys			02/03/2009
	DAVID	ANIK	PAULA	ROGER	PAULINA	JAUME	GEORGINA	
DAVID		10	10	10	2		10	
ANIK	10		10	10	8		10	
PAULA	10	10		7	9	8		
ROGER	8	10	10					
	9,33	10,00	10,00	9,00	8,50	5,00	10,00	
valoració com penses que ha après				02/03/2009	valoració com penses que ha après			02/03/2009
	DAVID	ANIK	PAULA	ROGER	PAULINA	JAUME	GEORGINA	
DAVID		10	10	9	7		10	
ANIK	10		10	10	10		10	
PAULA	10	10		8	8	8		
ROGER	10	9	9					
	10,00	9,67	9,67	9,00	9,00	7,50	10,00	

Cal destacar que en el grup de 3 membres, la satisfacció inicial havia estat molt positiva (puntuació de 10 sobre 10) i en l'enquesta de satisfacció final, hi ha un descontentament per part d'una alumna del grup, que fa que hi hagi una baixa puntuació. L'alumne Jaume rep la puntuació més baixa de tots els alumnes del grup classe, fruit d'un conflicte puntual amb una companya. (Al ser un grup de tres membres fa que la puntuació mitjana es vegi afectada per una puntuació de càstig).

CAPÍTOL VII

VII.1. ANÀLISI DE LES DADES OBTINGUDES

Després de veure els resultats obtinguts dels diferents instruments utilitzats en els dos moments de la investigació (inicial i final), podem comparar aquests resultats per a cadascun dels instruments emprats.

VIII.1.1 Anàlisi del sociograma d'afinitat

En el sociograma d'afinitat inicial, observàvem que era un grup força cohesionat amb un alt índex de cohesió grupal amb una puntuació de 3,61 punts sobre una puntuació utòpica de 5. Després de cinc mesos de treball, observem que el grup continua sent força cohesionat i fins i tot amb una puntuació superior en 0,28 punts fins a obtenir un índex de cohesió grupal de 3,89 sobre una puntuació utòpica de 5.

Si analitzem els resultats obtinguts en relació a les afinitats i rebuigs existents entre els alumnes del grup classe, veiem que també ha millorat la percepció que tenen els alumnes dels seus companys. Així, al mes de març hi ha tres alumnes més que estan “més cohesionats” i només hi ha un alumne que està “molt poc cohesionat” quan en el sociograma d'afinitat inicial hi havia 5 alumnes “molt poc cohesionats”. De la mateixa manera, observem que hi ha menys alumnes amb rebuig, passant de 15 alumnes amb “algun rebuig o més rebuig”, a 10 alumnes amb “algun rebuig”. Continua la absència d'alumnes amb molt rebuig i cal destacar que s'ha passat de 4 alumnes amb “més rebuig” a cap alumne.

AFINITAT	REBUIG				
	Oct'08	Març'09	Oct'08	Març'09	
Alumnes més cohesionats	19	22	Alumnes amb molt rebuig	0	0
Alumnes menys cohesionats	3	4	Alumnes amb més rebuig	4	0
Alumnes molt poc cohesionats	5	1	Alumnes amb algun rebuig	11	10

En relació als alumnes amb necessitats educatives especials, l'Alumne A millora la puntuació obtinguda entre els dos moments dels sociograma afectiu, passant d'una puntuació (mitjana aritmètica) de 2,88 (inicial) a 3,15 (final) amb un augment de 0,27 punts. A la pregunta “em cau simpàtic”, l'alumne A ha passat de rebre la màxima puntuació per part de quatre alumnes a rebre-la per part de sis alumnes, i de rebre la mínima puntuació (“em cau gens simpàtic”) per part de set alumnes, a rebre aquesta mínima puntuació per part de només dos alumnes. És a dir, hi ha cinc alumnes que en un moment inicial van considerar que l'alumne A els queia “gens simpàtic” i que han millorat aquesta percepció.

L'alumne B obté la mateixa puntuació (mitjana aritmètica) tant en el sociograma afectiu inicial com en el sociograma d'afectivitat final. Tot i rebre la mateixa puntuació (mitjana aritmètica) sí que rep millors valoracions en el sociograma final. En el sociograma inicial hi havia set alumnes que els queia “gens simpàtic” i només tres alumnes que li donàvem la màxima puntuació. Al sociograma d'afectivitat final, hi ha sis alumnes a qui “cau gens simpàtic” (un alumne menys) i cau “molt simpàtic” a cinc alumnes (dos alumnes més que en el sociograma d'afectivitat inicial). Aquests resultats, tot i ser lleugerament millors que en el sociograma d'afectivitat inicial, indiquen que l'alumne B continua essent l'únic alumne que rep més puntuacions negatives que positives; la seva molt baixa capacitat comunicativa fruit del trastorn del llenguatge receptiu i expressiu, condiona les puntuacions rebudes per part dels seus companys.

L'alumne C, obté una puntuació (mitjana aritmètica) superior en el sociograma d'afectivitat final (3,73 punts) respecte al sociograma d'afectivitat inicial (3,26 punts),

amb un augment de quasi bé mig punt (0,47 punts). Pel que fa a les puntuacions extremes rebudes, l'alumne C ha passat de "caure gens simpàtic" a cinc alumnes, a "caure gens simpàtic" a un sol alumne. I ha augmentat també els alumnes a qui "cau molt simpàtic", passant de set alumnes a 10 alumnes a qui l'alumne C "cau molt simpàtic" en el sociograma afectiu final.

Per tant, podem afirmar que, tant a nivell general, com a nivell concret dels alumnes amb necessitats educatives especials, les relacions socials entre els membres del grup classe ha millorat, millorant també les relacions d'atracció i de rebuig entre els alumnes.

VII.1.2 Anàlisi del sociograma de productivitat

En el sociograma de productivitat inicial afirmàvem que el grup classe era un grup cohesionat per al treball però en un grau inferior comparat amb l'índex de cohesió per a les relacions interpersonals. No obstant, si comparem els resultats del sociograma de productivitat, observem que s'ha passat d'un índex de cohesió grupal inicial de 3,41 punts (sobre un màxim utòpic de cinc) a un índex de cohesió grupal final de 3,74 punts, havent-hi una diferència de 0,33 punts que ens indica que l'afinitat dels alumnes per a treballar amb els seus companys també ha millorat. En el moment final, continua sent un grup cohesionat per a les relacions interpersonals però també és un grup cohesionat per al treball.

Si comparem les afinitats i els rebuigs que mostren els alumnes per treballar, observem que els resultats del sociograma productiu final milloren en tots els aspectes: hi ha cinc alumnes més com a "alumnes més cohesionats" que en el sociograma productiu inicial, i sis alumnes menys com a "alumnes molt poc cohesionats". És a dir, al mes de març hi ha menys alumnes "molt poc cohesionats", només hi ha 3 alumnes que mostren poca afinitat amb els companys per fer un treball.

Si analitzem els rebuigs que es mostren en la preferència per fer un treball, observem que també han millorat els resultats. Si al sociograma productiu inicial hi havia dos alumnes amb molt rebuig, al sociograma productiu final no hi ha cap alumne. S'han

mantingut dos alumnes “amb més rebuig” i s’ha disminuït en un estudiant, els alumnes “amb algun rebuig”.

SOCIOGRAMA PRODUCTIVITAT comparativa

AFINITAT	REBUIG			
	Oct’08	Març’09	Oct’08	Març’09
Alumnes més cohesionats	14	19	Alumnes amb molt rebuig	2 0
Alumnes menys cohesionats	4	5	Alumnes amb més rebuig	2 2
Alumnes molt poc cohesionats	9	3	Alumnes amb algun rebuig	14 13

En relació als alumnes amb necessitats educatives especials, els tres alumnes milloren els seus resultats amb diferències iguals o superiors a 0,50 punts (diferència prou significativa). Així, l’alumne A al sociograma productiu final rep una puntuació (mitjana aritmètica) de 2,61 punts que és superior a la puntuació inicial (2,03) però encara inferior a l’índex de cohesió grupal productiu.

A la pregunta “m’agradaria fer un treball amb l’alumne A”, al sociograma productiu final han respost que “molt” cinc alumnes, quan al sociograma productiu inicial tan sols un alumne havia contestat que “molt”. En l’altre extrem, hi ha 8 alumnes que contesten que “gens” (a 8 alumnes no els agradaria gens fer un treball amb l’alumne A) quan al sociograma productiu inicial, eren 14 alumnes els que no els agradaria gens fer un treball amb l’alumne A.

L’alumne B també millora la puntuació del sociograma productiu final (2,57 punts) respecte al sociograma productiu inicial (2,07 punts). Tot i aquesta millora és l’alumne que rep la puntuació més baixa dels alumnes del grup classe. A la pregunta “m’agradaria fer un treball amb l’alumne B”, s’ha passat de dos alumnes a cinc alumnes, als quals els “agradaria molt” fer un treball amb l’alumne B. També ha disminuït en un alumne els que els “agradaria gens” fer un treball amb l’alumne B, passant de 11 a 10 alumnes.

Pel que fa a l'alumne C, obté una millora de mig punt entre els dos moments del sociograma productiu. Així, en el sociograma productiu final obté una puntuació (mitjana aritmètica) de 3,03 punts quan en el sociograma productiu inicial havia obtingut una puntuació de 2,53 punts. En el sociograma productiu inicial, nou alumnes havien manifestat que els "agradaria gens" fer un treball amb l'alumne C, mentre que en el sociograma productiu final només tres alumnes li donen la mínima puntuació. En canvi, en el sociograma productiu inicial hi havia quatre alumnes que els "agradaria molt" fer un treball amb l'alumne C, i en el sociograma productiu final augmenten fins a sis els alumnes que els "agradaria molt" fer un treball amb l'alumne C.

M'agradaria fer un treball amb

	Gens		Poc		Normal		Bastant		Molt	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Alumne A	14	8	3	7	4	3	4	3	1	5
Alumne B	11	10	6	4	7	4	0	3	2	5
Alumne C	9	3	5	8	5	6	3	3	4	6
Alumne D*	8	2	5	9	2	4	7	3	4	8
Alumne E*	7	8	7	4	5	8	3	1	4	5

Nombre d'alumnes que els agradaria fer un treball amb...

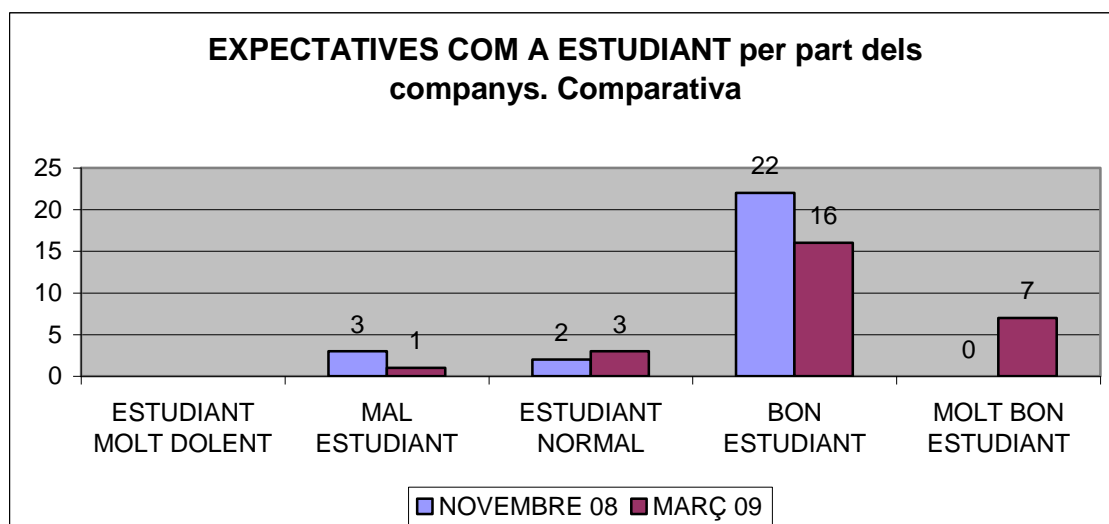
També destaquem els dos alumnes sense diagnòstic com a alumnes amb necessitats educatives especials, però que obtenen resultats a destacar. Així, l'alumne D, alumne amb bons resultats escolars però amb una imposició física dominant, també obté resultats millors, passant d'una puntuació (mitjana aritmètica) en el sociograma productiu inicial de 2,76 punts, a una puntuació en el sociograma productiu final de 3,23 punts. En el sociograma inicial hi havia 8 alumnes als quals els "agradaria gens" fer un treball amb l'alumne D i en el sociograma final només 2 alumnes els "agradaria gens". En l'altre extrem, en el sociograma productiu inicial quatre alumnes van manifestar que els "agradaria molt" fer un treball amb ell, i en el sociograma productiu final el nombre d'alumnes que els "agradaria molt" fer un treball amb l'alumne D es duplica (fins a vuit alumnes).

L'altre alumne analitzat, l'alumne E, obté uns resultats molt semblants entre els dos moments del sociograma. En el sociograma productiu inicial va obtenir una puntuació (mitjana aritmètica) de 2,61 punts i en el sociograma productiu final obté una puntuació de 2,65 punts, amb una diferència de només 0,04 punts. El nombre d'alumnes que els "agradaria gens" fer un treball amb l'alumne E, no s'ha reduït sinó que s'ha incrementat en un alumne (s'ha passat de 7 a 8 alumnes). En l'altre extrem, però, també augmenta en un alumne els alumnes que els "agradaria molt" fer un treball amb l'alumne E. Les seves dificultats d'aprenentatge fruit de les seves dificultats atencionals no diagnosticades, incideixen en les puntuacions rebudes. De fet és l'únic alumne que augmenta el nombre d'alumnes que manifesten que els "agradaria gens" fer un treball amb ell. Tot i aquests resultats, si analitzem les puntuacions rebudes per part dels seus companys de l'equip de base cooperatiu, observem que en el sociograma productiu inicial, abans de treballar cooperativament amb ell, els seus companys d'equip de base li van donar una puntuació (mitjana aritmètica dels tres alumnes) de 3,00 punts, mentre que en el sociograma productiu final, després de treballar cooperativament amb ell, els seus companys d'equip de base li van donar una puntuació de 3,33 punts.

VII.1.3 Anàlisi del qüestionari d'expectatives de cada estudiant

En el qüestionari de nova creació sobre les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, és a dir, com percep cada alumne els seus respectius companys en relació a si és un bon estudiant o no, observem que també hi ha diferències significatives a destacar.

En el qüestionari d'expectatives inicial, hi havia 3 alumnes percebuts com a "mals estudiants", 2 alumnes percebuts com a "estudiants normals", 22 alumnes percebuts com a "bons estudiants" i cap alumne percebut com a "molt bon estudiant". En el qüestionari d'expectatives final, hi ha canvis significatius, alumnes que canvien de categoria segons la puntuació rebuda. Només hi ha un alumne que es manté en la categoria de "mal estudiant", hi ha tres alumnes percebuts pels seus companys com a "estudiants normals", 16 alumnes percebuts com a "bons estudiants" i set alumnes que són percebuts pels seus companys com a "molt bons estudiants".



Després de treballar cooperativament, la percepció que tenen els alumnes dels seus companys és millor. Hi ha 10 alumnes que canvien a la categoria superior i 17 alumnes que es mantenen en la mateixa categoria. No hi ha cap alumne que “baixi” de categoria. Pel que fa a les puntuacions rebudes, el 93% (25 alumnes) obté una puntuació superior després de treballar cooperativament que en el moment inicial. Tan sols dos alumnes reben una puntuació molt lleugerament inferior (-0,12 punts i -0,04 punts) que no fan canviar de categoria aquests dos alumnes. Val a dir, però, que aquests dos alumnes tenen una puntuació, en termes absoluts, elevada. És a dir, l’alumna Carolina passa d’una puntuació de 4,38 en el moment inicial, a una puntuació de 4,27 en el moment final, amb una diferència de -0,12 punts, però mantenint la categoria de “bon estudiant”. L’alumna Carol passa d’una puntuació de 4,08 punts en el moment inicial, a una puntuació de 4,04 punts en el moment final (-0,04 punts), mantenint-se també en la mateixa categoria de “bon estudiant”.

També és significatiu el fet que en el qüestionari inicial no hi havia cap alumne que se situés en la categoria de “molt bon estudiant”, i després de treballar cooperativament, els companys perceben 7 alumnes com a “molt bons estudiants”.

I en la part baixa, observem que s’ha passat de tres alumnes considerats pels seus companys com a “mals estudiants” a percebre un sol alumne (l’alumne B) com a “mal estudiant”.

La puntuació rebuda pel grup classe augmenta en 0,41 punts, amb la qual cosa podem afirmar que, després de treballar cooperativament, els alumnes tenen una millor

percepció dels seus companys com a estudiants; els alumnes creuen que els seus companys són més bons estudiants del que pensaven en el moment inicial.

	NOVEMBRE 0: novembre 08		MARÇ'09 març 09		DIFERENCIA
SILVIA	4,08	BON ESTUDIANT	4,54	ESTUDIANT MOLT BO	0,46
ANNA	4,38	BON ESTUDIANT	4,54	ESTUDIANT MOLT BO	0,15
ALUMNE A	2,38	MAL ESTUDIANT	2,73	ESTUDIANT NORMAL	0,35
CARLA	3,58	BON ESTUDIANT	4,15	BON ESTUDIANT	0,58
ALUMNE B	2,23	MAL ESTUDIANT	2,46	MAL ESTUDIANT	0,23
JAUME	3,38	ESTUDIANT NORMAL	3,92	BON ESTUDIANT	0,54
LAURA	4,35	BON ESTUDIANT	4,69	ESTUDIANT MOLT BO	0,35
JOAN	3,92	BON ESTUDIANT	4,42	BON ESTUDIANT	0,50
DAVID	4,04	BON ESTUDIANT	4,38	BON ESTUDIANT	0,35
CAROLINA	4,38	BON ESTUDIANT	4,27	BON ESTUDIANT	-0,12
PAULINA	3,77	BON ESTUDIANT	4,65	ESTUDIANT MOLT BO	0,88
JOAQUIM	3,58	BON ESTUDIANT	4,23	BON ESTUDIANT	0,65
ALEX	3,62	BON ESTUDIANT	4,42	BON ESTUDIANT	0,81
ANIK	4,04	BON ESTUDIANT	4,46	BON ESTUDIANT	0,42
ALUMNE D	3,73	BON ESTUDIANT	4,38	BON ESTUDIANT	0,65
JUDIT	4,38	BON ESTUDIANT	4,38	BON ESTUDIANT	0,00
ALUMNE C	2,77	ESTUDIANT NORMAL	3,42	ESTUDIANT NORMAL	0,65
ALUMNE E	2,46	MAL ESTUDIANT	2,58	ESTUDIANT NORMAL	0,12
CAROL	4,08	BON ESTUDIANT	4,04	BON ESTUDIANT	-0,04
MARTA	3,81	BON ESTUDIANT	4,19	BON ESTUDIANT	0,38
PAULA	4,04	BON ESTUDIANT	4,31	BON ESTUDIANT	0,27
ROGER	4,08	BON ESTUDIANT	4,65	ESTUDIANT MOLT BO	0,58
GEORGINA	3,69	BON ESTUDIANT	3,96	BON ESTUDIANT	0,27
ANTONIA	4,04	BON ESTUDIANT	4,46	BON ESTUDIANT	0,42
HELENA	4,19	BON ESTUDIANT	4,65	ESTUDIANT MOLT BO	0,46
ADRIA	3,54	BON ESTUDIANT	4,19	BON ESTUDIANT	0,65
ARNAU	4,31	BON ESTUDIANT	4,73	ESTUDIANT MOLT BO	0,42
					0,41

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, l'alumne A passa de ser considerat pels seus companys "mal estudiant" a ser percebut com a un "estudiant normal". En les puntuacions rebudes hi ha un augment de 0,35 punts, passant d'una puntuació de 2,38 punts (que correspon a la categoria "mal estudiant") a una puntuació de 2,73 punts (que correspon a la categoria "estudiant normal").

Tal com hem dit anteriorment, l'alumne B es manté en la mateixa categoria de "mal estudiant", però obté una millora de 0,23 punts. Tot i mantenir-se dins d'aquesta categoria, està en el llindar superior, faltant-li tant sols 0,05 punts per canviar de categoria. No obstant, és l'únic alumne que continua sent considerat per part dels seus companys com a "mal estudiant".

L'alumne C també es manté en la mateixa categoria inicial, sent considerat com un "estudiant normal", tot i que millora en 0,65 punts respecte al qüestionari inicial, diferència prou significativa, tot i que fa que no canviï de categoria.

També destaquem l'estudiant E, que és l'altre alumne que en el qüestionari inicial era percebut pels seus companys com a "mal estudiant" i que en el qüestionari final canvia de categoria, situant-se en la d' "estudiant normal".

Per tant, podem afirmar que, després d'implementar una estructura cooperativa de l'activitat, després de treballar cooperativament en els diferents equips de base, la percepció dels alumnes vers els seus companys millora; els alumnes perceben els seus companys com millors estudiants que en el moment inicial.

VII.1.4 Anàlisi del qüestionari d'expectatives d'aprenentatge dels companys

El qüestionari d'expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels seus companys ens permet observar com els alumnes pensen que aprendran els seus companys i com pensen que han après.

Del qüestionari d'expectatives d'aprenentatge tenim dues dades inicials i una de final. El qüestionari inicial es va passar en dos moments: el mes de novembre de 2008, quan es van passar totes els instruments de mesura inicials, i el mes de gener de 2009 immediatament abans d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu d'una manera intensiva. Si comparem els resultats obtinguts pels alumnes entre el mes de novembre i el mes de gener, observem que les expectatives d'aprenentatge es van radicalitzar, és a dir, els alumnes, en general, perceben de manera més negativa determinats companys pel que fa a l'expectativa d'aprenentatge, però també d'una manera més positiva altres companys. Cal dir, que durant aquest període de temps, l'estructura utilitzada a l'aula va ser principalment una estructura d'aprenentatge individualista. Els companys que els alumnes percebien com a "bons estudiants" creien que "aprendrien molt", però, en canvi, els alumnes que no són percebuts com a "bons estudiants", creien que "aprendrien menys". Hi ha un 41% dels alumnes que rep puntuacions inferiors el mes

de gener respecte al mes de novembre (11 dels 27 alumnes rep puntuacions més baixes) i un 56% (15 dels 27 alumnes) rep puntuacions més altes; hi ha un alumne que rep les mateixes puntuacions.

Aquestes puntuacions fan que 6 alumnes canviïn de categoria: tres alumnes passen a una categoria superior però tres alumnes canvien a una categoria inferior.

	expectatives d'aprenentatge inicials	
	nov-08	gen 09
SILVIA	APRENRÀ MOLT	APRENRÀ MOLT
ANNA	APRENRÀ MOLT	APRENRÀ MOLT
ALUMNE A	APRENRÀ NORMAL	APRENRÀ POC
CARLA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ALUMNE B	APRENRÀ NORMAL	APRENRÀ POC
JAUME	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
LAURA	APRENRÀ MOLT	APRENRÀ MOLT
JOAN	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
DAVID	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
CAROLINA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ MOLT
PAULINA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
JOAQUIM	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ALEX	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ANIK	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ALUMNE D	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
JUDIT	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ALUMNE C	APRENRÀ NORMAL	APRENRÀ NORMAL
ALUMNE E	APRENRÀ NORMAL	APRENRÀ POC
CAROL	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
MARTA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
PAULA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ MOLT
ROGER	APRENRÀ MOLT	APRENRÀ MOLT
GEORGINA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ANTONIA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ MOLT
HELENA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ADRIA	APRENRÀ BASTANT	APRENRÀ BASTANT
ARNAU	APRENRÀ MOLT	APRENRÀ MOLT

Tot i aquestes diferències individuals que suposen canvis de categoria de determinats alumnes, al mes de novembre la mitjana aritmètica del grup es situava en 4,12 punts i al mes de gener la mitjana aritmètica era pràcticament la mateixa: 4,11 punts sobre una puntuació utòpica de 5.

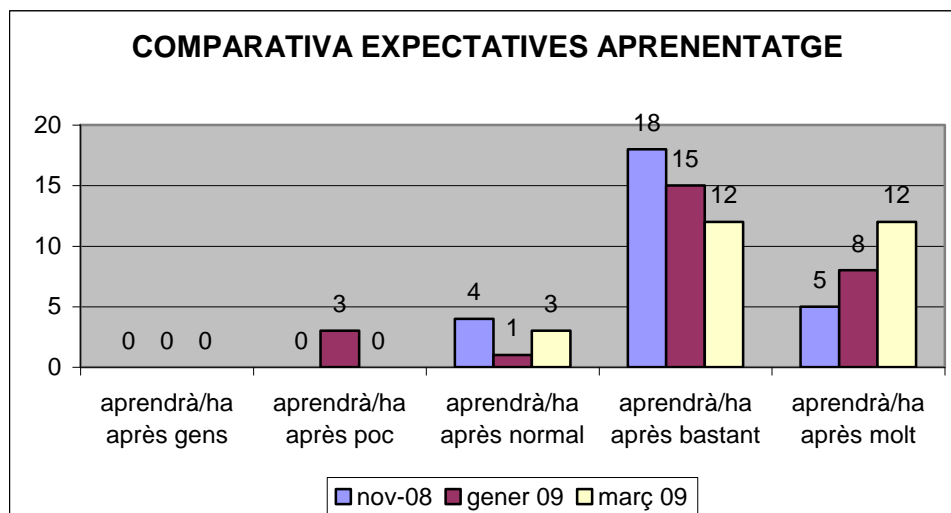
On sí que hi ha més diferències és al mes de març, després de treballar cooperativament d'una manera intensiva, on la mitjana aritmètica del grup és de 4,31 punts, amb 0,20 i 0,19 punts de diferència respectivament enfront el mes de novembre i el mes de gener.

COMPARATIVA EXPECTATIVES D'APRENTATGE

	novembre 08	gener 09	dif gen-nov	març 09	dif març-nov	dif març-gen
SILVIA	4,54	4,58	0,04	4,62	0,08	0,04
ANNA	4,77	4,73	-0,04	4,85	0,08	0,12
ALUMNE A	3,15	2,46	-0,69	3,27	0,12	0,81
CARLA	4,15	3,77	-0,38	4,19	0,04	0,42
ALUMNE B	2,85	2,46	-0,38	3,08	0,23	0,62
JAUME	3,77	4,15	0,38	4,15	0,38	0,00
LAURA	4,62	4,88	0,27	4,88	0,27	0,00
JOAN	4,23	4,23	0,00	4,46	0,23	0,23
DAVID	4,15	4,23	0,08	4,23	0,08	0,00
CAROLINA	4,42	4,77	0,35	4,77	0,35	0,00
PAULINA	4,19	4,46	0,27	4,46	0,27	0,00
JOAQUIM	4,23	4,35	0,12	4,38	0,15	0,04
ALEX	4,19	4,27	0,08	4,38	0,19	0,12
ANIK	4,35	4,19	-0,15	4,54	0,19	0,35
ALUMNE D	4,19	4,23	0,04	4,27	0,08	0,04
JUDIT	4,50	4,27	-0,23	4,54	0,04	0,27
ALUMNE C	3,35	3,08	-0,27	3,58	0,23	0,50
ALUMNE E	2,96	2,50	-0,46	3,27	0,31	0,77
CAROL	4,42	4,15	-0,27	4,58	0,15	0,42
MARTA	4,38	4,19	-0,19	4,58	0,19	0,38
PAULA	4,46	4,65	0,19	4,69	0,23	0,04
ROGER	4,58	4,62	0,04	4,65	0,08	0,04
GEORGINA	4,00	3,92	-0,08	4,27	0,27	0,35
ANTONIA	4,23	4,65	0,42	4,38	0,15	-0,27
HELENA	4,38	4,46	0,08	4,50	0,12	0,04
ADRIA	3,65	4,04	0,38	4,04	0,38	0,00
ARNAU	4,54	4,69	0,15	4,73	0,19	0,04
	4,12	4,11		4,31	0,19	0,20

El mes de març, tots els alumnes (el 100%) obtenen puntuacions superiors a les obtingudes el mes de novembre, i el mes de març tots els alumnes menys una alumna (el 96 % dels alumnes) obtenen puntuacions superior respecte el mes de gener. Tot i això, la puntuació rebuda per l'alumna se situa per sobre de la mitjana del grup classe en tots els períodes.

Podem dir, doncs, que les expectatives d'aprenentatge dels alumnes envers els seus companys van millorar després de treballar cooperativament, en el 100% dels alumnes respecte al mes de novembre i en un 96% dels alumnes respecte al mes de gener.



De l'anàlisi del qüestionari observem que hi ha 12 alumnes els quals, segons els seus companys, "han après molt", 12 alumnes que "han après bastant", 3 alumnes que "han après normal", i cap alumne que els companys considerin que hagi "après poc o gens". Si observàvem que del mes de novembre al mes de gener les expectatives d'aprenentatge s'havien radicalitzat, al mes de març les expectatives són millors que en els dos períodes inicials. Hi ha 12 alumnes que els seus companys consideren que "han après molt", 4 i 7 alumnes més, respectivament, que en els dos moments inicials. En el moment final no hi ha cap alumne que els companys considerin que "ha après gens" ni cap alumne que "ha après poc". Cal destacar que al mes de gener, hi havia 3 alumnes que els seus companys consideraven que "aprendrien poc".

Del moment inicial del novembre al moment final del març, observem que tots els alumnes obtenen puntuacions superiors, i fins i tot, hi ha 8 alumnes que canvien de categoria i passen a una categoria superior.

EXPECTATIVES D'APRENTATGE		
	nov-08	març 09
SILVIA	APRENRÀ MOLT	HA APRÈS MOLT
ANNA	APRENRÀ MOLT	HA APRÈS MOLT
ALUMNE A	APRENRÀ NORMAL	HA APRÈS NORMAL
CARLA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
ALUMNE B	APRENRÀ NORMAL	HA APRÈS NORMAL
JAUME	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
LAURA	APRENRÀ MOLT	HA APRÈS MOLT
JOAN	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
DAVID	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
CAROLINA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
PAULINA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
JOAQUIM	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
ALEX	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
ANIK	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
ALUMNE D	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
JUDIT	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
ALUMNE C	APRENRÀ NORMAL	HA APRÈS BASTANT
ALUMNE E	APRENRÀ NORMAL	HA APRÈS NORMAL
CAROL	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
MARTA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
PAULA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
ROGER	APRENRÀ MOLT	HA APRÈS MOLT
GEORGINA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
ANTONIA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
HELENA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS MOLT
ADRIA	APRENRÀ BASTANT	HA APRÈS BASTANT
ARNAU	APRENRÀ MOLT	HA APRÈS MOLT

Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, tots els alumnes milloren la percepció per part dels seus companys en referència a les expectatives d'aprenentatge després de treballar cooperativament. Cal destacar també, que tots aquests alumnes van obtenir al mes de gener resultats més baixos que al mes de novembre; després d'haver treballat amb una estructura bàsicament individualista, els alumnes amb necessitats educatives especials són percebuts per part dels seus companys amb una expectativa d'aprenentatge menor, és a dir, que creuen que aprendran menys del que creien que aprendrien a l'inici. Però, després d'implementar una estructura d'aprenentatge cooperativa de manera intensiva, aquests mateixos alumnes són percebuts per part dels seus mateixos companys amb una expectativa d'aprenentatge més alta, és a dir, els seus companys, després de treballar cooperativament, creuen que han après més del que creien que aprendrien en un moment inicial. Cal destacar que aquestes expectatives d'aprenentatge són de tots els companys del grup classe, no només dels companys de l'equip de base cooperatiu. Aquesta observació creiem que és important ja que ens permet afirmar que, després de treballar cooperativament de manera intensiva, les expectatives d'aprenentatge

milloren per part de tots els alumnes del grup classe, en relació a tots els seus companys, no només amb els companys que han format part del seu equip de base.

D'aquesta manera, l'alumne A, en un moment inicial va obtenir una puntuació de 3,15 punts (sobre una puntuació màxima de 5) i es va situar dins la categoria d' "aprendrà normal". Després de treballar amb una estructura d'aprenentatge bàsicament individualista, al mes de gener va obtenir una puntuació de 2,46 punts, amb una diferència de -0,69 punts que el va fer canviar fins i tot de categoria, situant-se en la categoria d' "aprendrà poc". Després de treballar cooperativament de manera intensiva, l'alumne A va obtenir una puntuació de 3,27, amb una diferència de 0,81 punts respecte al mes de gener, i també obtenint una puntuació superior a la rebuda en el moment inicial, amb una diferència de 0,12 punts.

L'alumne B també obté uns resultats millors. En un moment inicial va obtenir una puntuació de 2,85 punts, situant-se en la categoria d' "aprendrà normal". Al mes de gener, va obtenir una puntuació inferior amb una diferència de -0,38 punts, obtenint una puntuació de 2,46, que el va fer canviar de categoria, situant-se en la categoria "aprendrà poc". El mes de març, després de treballar cooperativament, va obtenir 3,08 punts, situant-se en la categoria "ha après normal", però amb una millora de 0,23 punts i 0,62 punts respecte el mes de novembre i el mes de gener.

Pel que fa l'alumne C, en el moment inicial es va situar en la categoria "aprendrà normal" amb una puntuació de 3,35 punts. El mes de gener es va mantenir en aquesta categoria però amb una puntuació menor amb una diferència de -0,27 punts i una puntuació de 3,08 punts. Al mes de març, després de treballar amb una estructura cooperativa formant part d'un equip de base, obté una puntuació de 3,58 i canvia de categoria situant-se en la categoria d' "ha après bastant".

També volem comentar els resultats de l'alumne E, tot i no tenir diagnòstic, segueix el patró dels alumnes amb necessitats educatives especials. L'alumne E, al mes de novembre obté una puntuació de 2,96 punts i se situa en la categoria d' "aprendrà normal". Al mes de gener, obté una puntuació menor amb una diferència prou significativa de -0,46 punts i obté una puntuació de 2,50 punts situant-se en la categoria d' "aprendrà poc". Després de treballar cooperativament de manera

intensiva, obté una puntuació de 3,27, amb una diferència al mes de novembre i al mes de gener de 0,31 punts i 0,77 punts respectivament, situant-se en la categoria d' "ha après normal".

Aquests resultats ens permeten afirmar que utilitzant una estructura de l'activitat cooperativa on els alumnes treballen cooperativament amb companys dins d'equips de base formats per 4 persones (i un grup de 3 membres) milloren les expectatives que els alumnes tenen dels seus companys en relació a l'aprenentatge.

VII.1.5 Anàlisi de l'enquesta de satisfacció de pertànyer a l'equip de base.

A finals de gener, i un cop comunicats quins serien els equips de base a l'hora de treballar cooperativament, i abans de treballar intensivament amb una estructura d'aprenentatge cooperativa, es passa una enquesta de satisfacció per valorar en quina mesura els alumnes estan satisfets de pertànyer a l'equip de base que els ha correspost. En tots els grups, la satisfacció de pertànyer al grup que li ha correspost és força positiva, tot i que hi ha alguna variabilitat entre els diversos equips de base. La puntuació mitjana del grup classe (mitjana aritmètica) és de 8,14 sobre una puntuació utòpica de 10. Per tant, podem dir que la satisfacció, en general, de pertànyer als respectius equips de base per part dels alumnes és alta, els alumnes estan notablement satisfets de l'equip que els ha tocat.

A principis del mes de març, i un cop s'ha treballat intensivament amb una estructura d'aprenentatge cooperativa, es torna a passar l'enquesta de satisfacció per valorar en quina mesura els alumnes estan satisfets d'haver treballat cooperativament amb el seu equip de base, d'haver pertangut a l'equip de base que els va tocar.

En tots els grups, la satisfacció d'haver pertangut al grup que els ha correspost és molt positiva, ja que la puntuació mitjana del grup classe (mitjana aritmètica) és de 8,83 sobre una puntuació utòpica de 10, amb una diferència prou significativa de 0,69 punts respecte el moment inicial. Per tant, podem dir que la satisfacció, en general, d'haver pertangut als respectius equips de base per part dels companys d'equip de base és molt alta i millor que la satisfacció inicial; els alumnes estan molt satisfets d'estar en el

mateix equip de base que els companys que els va tocar. S'ha de tenir en compte, però, que en aquest període de temps, els alumnes han hagut de treballar amb el seu equip de base, dialogant, discutint, consensuant i arribant a fites conjuntes. Haver de compartir uns objectius comuns ha permès, doncs, estrènyer lligams entre els membres de l'equip.

Aquests resultats satisfactoris, però, no són per a tots els alumnes. Hi ha 6 alumnes (un 22% dels alumnes) que obté una puntuació inferior a la inicial per part dels seus companys.

	27/01/2009	2/3/2009	dif.
SILVIA	8,00	9,00	1,00
ANNA	10,00	9,67	-0,33
ALUMNE A	3,00	7,33	4,33
CARLA	9,00	9,67	0,67
ALUMNE B	6,33	7,67	1,34
JAUME	10,00	5,00	-5,00
LAURA	7,00	9,67	2,67
JOAN	8,00	9,67	1,67
DAVID	9,33	9,33	0,00
CAROLINA	7,67	9,00	1,33
PAULINA	10,00	8,50	-1,50
JOAQUIM	7,67	7,67	0,00
ALEX	6,33	9,00	2,67
ANIK	9,67	10,00	0,33
ALUMNE D	5,33	7,67	2,34
JUDIT	9,00	9,00	0,00
ALUMNE C	1,33	6,33	5,00
ALUMNE EGON	8,67	8,67	0,00
CAROL	9,67	9,67	0,00
MARTA	9,67	9,33	-0,34
PAULA	9,00	10,00	1,00
ROGER	9,67	9,00	-0,67
GEORGINA	10,00	10,00	0,00
ANTONIA	9,67	9,67	0,00
HELENA	8,33	9,00	0,67
ADRIA	7,33	9,33	2,00
ARNAU	10,00	9,67	-0,33
	8,14	8,83	

Aquests alumnes que reben puntuacions més baixes, observem que són alumnes que havien rebut la màxima puntuació (9,67 – 10 punts) en el moment inicial, i que en el moment final, la satisfacció continua sent alta, però amb un grau menor. Cal destacar la baixa puntuació que rep l'alumne Jaume, que correspon a l'equip de base format per 3 membres. Tal com he comentat anteriorment, aquest equip de base va tenir alguna desavinença entre dos dels tres membres del grup i això es va reflectir en l'enquesta de

satisfacció. En Jaume i la Paulina, s'atorguen puntuacions més baixes que a l'inici i mantenen la mateixa puntuació per a la Georgina, tercer membre del grup.

La puntuació rebuda per l'Anna, la Marta, en Roger i l'Arnau, tot i ser més baixa que la satisfacció inicial, continua sent molt elevada, situant-se tots per sobre o igual de 9 punts.

Creiem, però, que aquests resultats “negatius” són molt interessants pel que representen: els alumnes que són percebuts com a bons o molt bons estudiants, no sempre responen al que s'espera d'ells. Alumnes que estaven molt satisfets, molt contents de pertànyer al mateix equip de base d'aquests, en principi, “excel·lents” estudiants, després de treballar cooperativament amb ells, després de necessitar de la seva ajuda, després de donar-los l'ajuda que necessiten, després d'argumentar, discutir, arribar a acords, ... després de treballar junts, resulta que alguns alumnes ja no estan tan satisfets, tan contents de fer equip amb aquests “estudiants ideals”. Els alumnes, després de treballar amb aquests companys, ajusten la seva satisfacció al nou coneixement envers el company com a estudiant. Aquests resultats queden exemplificats amb l'alumna Marta, que, recordem, havia estat força crítica amb l'equip de treball que li havia correspost. La seva percepció envers els companys de l'equip va millorar, però la seva queixa verbal, la seva manca d'algunes habilitats socials, fa que els companys que en un principi havien estat molt satisfets de fer equip amb ella, després de treballar amb ella ja no estan tan satisfets, ja no estan tan contents de fer equip amb ella: el grau de satisfacció de pertànyer al mateix equip que la Marta, ha disminuït; tota una reflexió per a l'acció tutorial del mestre...

On també observem diferències significatives és amb els alumnes que reben una puntuació més baixa. Els alumnes, els companys dels quals no estan gaire satisfets de pertànyer al mateix equip que ells, són els que, un cop havent treballat cooperativament en el mateix equip, reben una puntuació de satisfacció superior a la inicial; és a dir, els companys que en un principi no estaven del tot satisfets de pertànyer a un determinat equip de treball, la satisfacció d'haver pertangut a aquell equip augmenta després de treballar cooperativament.

Si observem i analitzem el que passa a l'interior dels equips de base dels alumnes amb necessitats educatives especials, veiem que les puntuacions inicials són força negatives.

grup PICAPEDRA					grup PICAPEDRA				
satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys					satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				
27/01/2009					02/03/2009				
	ANNA	ALUMNE A A'	CAROL	ARNAU		ANNA	ALUMNE A A'	CAROL	ARNAU
ANNA		8	9	10	ANNA		10	9	10
ALUMNE A A'	10		10	9	ALUMNE A A'	10		10	10
CAROL	10	1		10	CAROL	10	5		9
ARNAU	10	0	10		ARNAU	9	7	10	
	10,00	3,00	9,67	9,67		9,67	7,33	9,67	9,67
valoració com penses que aprendrà					valoració com penses que ha après				
27/01/2009					02/03/2009				
	ANNA	ALUMNE A A'	CAROL	ARNAU		ANNA	ALUMNE A A'	CAROL	ARNAU
ANNA		9	10	10	ANNA		8	9	10
ALUMNE A A'	10		5	10	ALUMNE A A'	10		10	10
CAROL	10	9		10	CAROL	10	9		10
ARNAU	8	4	9		ARNAU	8	6	9	
	9,33	7,33	8,00	10,00		9,33	7,67	9,33	10,00

Així l'alumne A, que havia rebut una puntuació molt negativa en el moment inicial (especialment dos companys estaven gens satisfets de pertànyer al mateix equip que l'alumne A), un cop han treballat cooperativament en el mateix equip de base, un cop han compartit objectius, finalitats, tasques,.. un cop s'han ajudat per assolir els mateixos objectius, la satisfacció dels seus companys augmenta espectacularment, passant d'una puntuació de 3 a 7,33 punts.

Pel que fa a l'expectativa d'aprenentatge dels membres de l'equip de base envers l'aprenentatge de l'alumne A, és força bona, tant en el moment inicial com en el moment final. Creuen que "aprendrà bastant" amb una puntuació de 7,33, i després de treballar cooperativament, creuen que "ha après bastant" amb una puntuació de 7,67 punts.

grup GALACTIC					grup GALACTIC				
satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys					satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				
27/01/2009					02/03/2009				
	ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA		ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10	ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	8		8	9	LAURA	8		9	9
ALEX	10	10		10	ALEX	10	10		9
MARTA	1	1	1		MARTA	5	9	8	
	6,33	7,00	6,33	9,67		7,67	9,67	9,00	9,33
valoració com penses que aprendrà					valoració com penses que ha après				
27/01/2009					02/03/2009				
	ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA		ALUMNE B B'	LAURA	ALEX	MARTA
ALUMNE B BIEL		10	10	10	ALUMNE B BIEL		10	10	10
LAURA	7		9	9	LAURA	9		10	10
ALEX	10	10		10	ALEX	10	10		7
MARTA	1	1	1		MARTA	4	8	8	
	6,00	7,00	6,67	9,67		7,67	9,33	9,33	9,00

Pel que fa al grup de l'alumne B, ja hem comentat en el capítol anterior la reacció negativa de l'alumna Marta cap a tot l'equip de base que li havia correspost. Per tant, les puntuacions rebudes pels membres del grup estan mediatitzades per la reacció

visceral de l'alumna Marta. Tot i això, observem que l'alumne B passa d'una puntuació de satisfacció inicial de 6,33 punts a una puntuació final de 7,67 punts.

I d'una puntuació d'expectativa d'aprenentatge de 6 punts (aprendrà normal) a una puntuació final de 7,67 punts (ha après bastant).

Cal recordar que l'alumne B és un alumne amb greus problemes d'aprenentatge i de comunicació, diagnosticat amb Trastorn del llenguatge receptiu/expressiu i trastorn de dèficit d'atenció amb hiperactivitat, sent repetidor de 2n curs. Per tant, cal valorar molt positivament que, després de treballar cooperativament amb ell, els seus companys mantinguin o augmentin la seva puntuació tant de satisfacció de pertànyer al mateix equip (i, per tant, de treballar junts) com de valoració del que aprendrà/ha après.

grup ELS LLESTOS					grup ELS LLESTOS				
satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys					satisfacció d'estar en el mateix grup que els companys				
27/01/2009					02/03/2009				
DANIEL	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C	DANIEL	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
		10	10	1			10	9	8
CARLA	3		10	1	CARLA	6		10	5
ANTONIA	3	7		2	ANTONIA	7	10		6
ALUMNE C	10	10	9		ALUMNE C	10	9	10	
	5,33	9,00	9,67	1,33		7,67	9,67	9,67	6,33
valoració com penses que aprendrà					valoració com penses que ha après				
27/01/2009					02/03/2009				
DANIEL	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C	DANIEL	DANIEL	CARLA	ANTONIA	ALUMNE C
		10	10	1			10	10	7
CARLA	3		10	1	CARLA	9		10	4
ANTONIA	8	8		3	ANTONIA	8	10		6
ALUMNE C	10	10	9		ALUMNE C	10	10	10	
	7,00	9,33	9,67	1,67		9,00	10,00	10,00	5,67

Pel que fa a l'equip de l'alumne C, la satisfacció de pertànyer al mateix equip per part dels seus companys era molt baixa, molt negativa, rebent l'alumne C una puntuació de 1,33 punts; els seus companys no estaven gens ni mica satisfets de pertànyer al mateix equip de base que l'alumne C. I a més a més creien que "aprendria gens", atorgant-li una puntuació mínima de 1,67 punts. Amb aquestes dades inicials podem dir que la percepció inicial que tenen aquests alumnes de l'alumne C és molt negativa, tant pel que fa a l'aprenentatge, com a les ganes de fer grup amb ell.

Després de treballar cooperativament, els companys de l'alumne C milloren la percepció que tenen del seu companys. Així, l'alumne C obté una puntuació de 6,33 punts, amb un augment espectacular de 5 punts. Els companys de l'alumne C estan força satisfets d'haver fet equip amb ell i, després de treballar cooperativament, estan molt més satisfets que no pas del que estaven en el moment que van saber que havien de treballar amb ell.

Pel que fa a les expectatives d'aprenentatge, els companys d'equip de l'alumne C, creuen que "ha après normal" obtenint una puntuació de 5,67 punts amb un augment de 4 punts que el fa saltar dues categories: de "aprendrà gens" a "ha après normal".

Aquest augment de la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base cooperatiu, indica un fort desconeixement inicial per part dels companys dels alumnes amb necessitats educatives especials. O, més que un desconeixement, indica un coneixement esbiaixat, un coneixement basat en percepcions "externes", com si fossin (que de fet, en un estructura individualista de l'activitat, ho són) els espectadors externs de l'aprenentatge dels companys. En el moment en el que han de treballar junts, que han d'ajudar-se per assolir els objectius, en el moment que tots tenen un rol a desenvolupar, i que tots són valuosos i necessaris, en el moment en el que l'aportació de tots i cadascun dels membres de l'equip és imprescindible, aleshores descobreixen un "nou" company, amb unes habilitats i unes potencialitats que desconeixien, i que els fan sentir satisfets de l'èxit aconseguit. Aleshores són capaços de valorar més positivament uns companys estigmatitzats per actuacions i resultats anteriors. Malgrat les diferències de tarannà, malgrat la pertinença a equips amb companys no sempre afins, malgrat la diversitat de gustos i d'interessos personals, acadèmics i professionals, treballar cooperativament en equips de base facilita que els alumnes s'oblidin d'allò que els separa i es dispensin un tracte més entre iguals.

I al voltant de les dades obtingudes, em permeto fer una última reflexió. Els alumnes amb necessitats educatives especials analitzats, donen una puntuació màxima als seus companys de l'equip de base. En el moment inicial, tot tres estan molt satisfets de pertànyer al mateix equip que els companys que els ha correspost i els donen puntuacions màximes. Després d'haver treballat cooperativament, i per tant, després d'haver discutit, debatut, consensuat, després d'haver hagut d'utilitzar habilitats socials per posar-se d'acord, aquests alumnes amb necessitats educatives especials (i amb carències de comunicació i grau elevat d'impulsivitat) continuen estant molt satisfets d'haver pertangut al mateix equip de treball i donen als seus companys d'equip de base puntuacions molt elevades.

VII.2. DISCUSSIÓ

Els resultats obtinguts en la nostra investigació ens permeten comprovar, contrastar, validar les hipòtesis formulades en el capítol I d'aquesta segona part.

L'objectiu de la nostra investigació era comprovar la incidència d'un canvi en l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula, passant d'una estructura de l'activitat individualista a una estructura de l'activitat cooperativa, en relació a les expectatives com a estudiants i a les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes envers els seus companys. Preteníem comprovar si un canvi en l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula es reflectia en un canvi en les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys; si el fet de treballar junts, en equips de base, amb una estructura de l'activitat cooperativa, feia canviar la percepció dels alumnes envers els seus companys.

Per plantejar la discussió dels resultats obtinguts, relacionem aquests resultats amb cada una de les hipòtesis de treball formulades i analitzem si els resultats confirmen o no les hipòtesis plantejades en la nostra investigació.

VII.2.1. Contrast de la hipòtesi 1

La hipòtesi de treball que ha guiat la nostra investigació, estava formulada de la següent manera:

“La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys.”

Per poder fer el contrast i la discussió d'aquesta hipòtesi 1 de la nostra investigació, en primer lloc farem el contrast de les subhipòtesis derivades d'aquesta hipòtesi 1, per, a continuació, poder fer el contrast i la discussió per a la hipòtesi 1.

VII.2.1.1. Contrast de la subhipòtesi 1.1

La formulació de la subhipòtesi 1.1, era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, de com els alumnes pensen que són els seus companys com a estudiants.”

Si analitzem els resultats obtinguts, observem que, després de treballar cooperativament, les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, són millors.

Hi ha 10 alumnes que són percebuts pels seus companys com a millors estudiants, obtenint una puntuació que els fa passar a la categoria superior. O dit d’una altra manera, les expectatives que tenen els alumnes envers 10 companys han millorat fins al punt de fer-los canviar de categoria. Hi ha 15 alumnes que es mantenen en la mateixa categoria, tot i haver rebut puntuacions superiors respecte al moment inicial. També hi ha dos alumnes que es mantenen en la mateixa categoria tot i que han rebut puntuacions lleugerament inferiors. I no hi ha cap alumne que, després de treballar en equips de base cooperatius, hagi canviat a la categoria inferior.

Els resultats ens confirmen que les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes envers els seus companys de classe són millors. La puntuació rebuda pel grup classe augmenta en 0,41 punts, amb la qual cosa podem afirmar que, després de treballar cooperativament, els alumnes tenen una millor percepció dels seus companys com a estudiants; els alumnes creuen que els seus companys són més bons estudiants del que pensaven en el moment inicial. Un 93% dels alumnes (25 alumnes de 27) obté, després de treballar cooperativament, una puntuació superior que en el moment inicial, i tan sols dos alumnes reben una puntuació molt lleugerament inferior (-0,12 punts i -0,04 punts), puntuació, però, que no fa canviar de categoria aquests dos alumnes.

En el qüestionari inicial no hi havia cap alumne que se situés en la categoria de “molt bon estudiant”, i després de treballar cooperativament, els companys perceben a 7 alumnes com a “molt bons estudiants”.

I en la part baixa, observem que s’ha passat de tres alumnes considerats pels seus companys com “mals estudiants” a percebre un sol alumne (l’alumne B) com “mal estudiant”. Dos dels tres alumnes considerats com “mals estudiants”, després de treballar en equips de base cooperatius, els seus companys consideren que són millors estudiants del que pensaven, els perceben com a millors estudiants.

Per tant, podem afirmar que la utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels seus companys, de com els alumnes pensen que són els seus companys com a estudiants.

VII.2.1.2. Contrast de la subhipòtesi 1.2

La formulació de la subhipòtesi 1.2, era la següent:

“La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes dels seus companys, de com els alumnes pensen que aprendran/han après els seus companys.”

Creiem que aquesta hipòtesi també és certa. De l'anàlisi dels resultats, observem que tots els alumnes (el 100%) obtenen puntuacions finals superiors a les inicials; els alumnes tenen millors expectatives d'aprenentatge envers els seus companys, és a dir, creuen que han après més del que creien que aprendrien. La mitjana aritmètica de les puntuacions rebudes del grup classe passa de 4,12 punts del moment inicial, a 4,31 al moment final, amb una diferència positiva de 0,19 punts. Aquesta diferència de puntuacions es tradueix en un canvi de categoria per part de 8 alumnes, és a dir, les expectatives d'aprenentatge milloren en tots els alumnes, i fan que 8 alumnes canviïn de categoria, passant a una de superior.

Del moment inicial, vam recollir dades de dos moments inicials: novembre 08 i gener 09. Durant aquest període de temps, l'estructura utilitzada a l'aula va ser principalment una estructura d'aprenentatge individualista. I les expectatives d'aprenentatge durant aquest període de temps, tal com hem vist en l'anàlisi dels resultats fet en el capítol anterior, es van radicalitzar. Un 41% dels alumnes rep puntuacions inferiors al mes gener respecte al mes de novembre (11 dels 27 alumnes rep puntuacions més baixes) i un 56% (15 dels 27 alumnes) rep puntuacions més altes; hi ha un alumne que rep les mateixes puntuacions. Tot i aquestes diferències individuals en el mes de novembre la mitjana aritmètica del grup se situava en 4,12 punts i en el mes de gener la mitjana aritmètica era pràcticament la mateixa: 4,11 punts sobre una puntuació utòpica de 5.

Les expectatives d'aprenentatge varien entre aquests dos períodes inicials (que es va utilitzar una estructura d'aprenentatge bàsicament individualista) i suposa canvis de categoria de determinats alumnes. Hi ha sis alumnes que canvien de categoria, però 3 dels quals ho fan canviant a la categoria superior i 3 canvien a una categoria inferior. Aquests resultats ens permeten afirmar que, treballant amb una estructura d'aprenentatge individualista, les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes d'alguns companys milloren, però les expectatives d'aprenentatge que tenen els alumnes d'altres companys són pitjors. Els alumnes que obtenen una diferència negativa més gran (-0,69, -0,46, -0,38), són els alumnes considerats pels seus companys com a “mals estudiants”.

En canvi, després d'utilitzar una estructura de l'activitat cooperativa, tots els alumnes obtenen puntuacions superiors en el moment final respecte al moment inicial. Tots els alumnes, pertanyin a la categoria que pertanyin com a estudiants, és a dir, siguin percebuts com a molt bon estudiants o com a mal estudiants, després de treballar cooperativament, han après més, segons els seus companys, del que es pensaven que aprendrien en un moment inicial. Els alumnes, després de treballar cooperativament, milloren les expectatives d'aprenentatge dels seus companys.

Entre el moment inicial (novembre 08) i el moment final (març 09) tots els alumnes obtenen puntuacions superiors i hi ha 8 alumnes que han canviat de categoria: 7 alumnes passen de la categoria “aprendrà bastant” a la categoria “ha après molt” i 1 alumne passa de la categoria “aprendrà normal” a la categoria “ha après bastant”.

Si comparem el moment inicial (gener 09) i el moment final (març 09), hi ha 9 alumnes que canvien de categoria passant a una categoria superior, i 1 alumna que canvia de categoria passant a una categoria inferior. Aquesta alumna és la única que obté una puntuació inferior entre el mes de gener i el mes de març, tot i que obté una puntuació superior entre el novembre i el març.

D'aquests resultats creiem que podem afirmar la validesa de la hipòtesi plantejada.

VII.2.1.3. Contrast de la subhipòtesi 1.3.

La formulació de la subhipòtesi 1.3, era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers tots els seus companys en relació a les relacions afectives que es donen en el grup. Aquesta percepció es quantifica amb l’índex de cohesió grupal del sociograma afectiu.”

Els resultats obtinguts també confirmen aquesta hipòtesi. El grup classe obté un índex de cohesió grupal final de 3,89 punts (sobre un utòpic màxim de 5) amb una diferència de 0,28 punts respecte a l’índex de cohesió grupal inicial (3,61 punts).

Era un grup força cohesionat, però després de treballar cooperativament, encara ho és més. S’ha passat de 5 alumnes molt poc cohesionats, a tan sols 1 alumne molt poc cohesionat; s’ha passat de 3 alumnes menys cohesionats a 4 alumnes, i de 19 alumnes més cohesionats a 22 alumnes. Hi ha, doncs, més alumnes cohesionats en el moment final respecte al moment inicial.

Aquest augment de l’índex de cohesió grupal també es veu reflectit en el nombre d’alumnes amb algun rebuig. S’ha passat de 4 alumnes amb més rebuig a cap alumne, i d’11 alumnes amb algun rebuig a 10 alumnes; és a dir, s’ha passat de 15 alumnes amb algun o més rebuig, a 10 alumnes amb algun rebuig.

Després de treballar cooperativament, ha augmentat l’índex de cohesió grupal, s’han millorat les relacions afectives que es donen en el grup, millorant les relacions d’afinitat i reduint el nombre d’alumnes amb algun rebuig.

VII.2.1.4. Contrast de la subhipòtesi 1.4.

La formulació de la subhipòtesi 1.4, era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers tots els seus companys en relació a fer un treball amb ells, a les relacions entre els companys a nivell de feina. Aquesta percepció es quantifica amb l’índex de cohesió grupal del sociograma productiu.”

Els resultats també confirmen aquesta hipòtesi. Després de treballar cooperativament, l'índex de cohesió grupal del sociograma productiu passa de 3,41 punts sobre una puntuació utòpica de 5 en el moment inicial, a un índex de cohesió grupal final de 3,74 punts, amb una diferència positiva de 0,33 punts.

També és un grup força cohesionat per al treball i que també ho era en el moment inicial però amb un índex menor.

Aquesta cohesió grupal es reflecteix en el nombre d'alumnes cohesionats. Així, després de treballar cooperativament, s'ha passat de haver-hi 9 alumnes molt poc cohesionats en el moment inicial, a 3 alumnes molt poc cohesionats per fer un treball. S'ha passat de 4 alumnes menys cohesionats, a 5 alumnes; i de 14 alumnes més cohesionats, a 19 alumnes més cohesionats. Pel que fa al rebuig, també hi ha una millora de resultats en el moment final respecte al moment inicial. S'ha passat de 14 alumnes amb algun rebuig, a 13 alumnes, i de 2 alumnes amb molt rebuig, a cap alumne amb molt rebuig.

Després de treballar cooperativament, hi ha més alumnes més cohesionats i menys alumnes amb rebuig, i l'índex de cohesió grupal és superior. A la pregunta "m'agradaria fer una treball amb..." els alumnes milloren la percepció que tenien de tots els seus companys. Després de treballar cooperativament, en general, els agradaria més fer un treball amb tots els alumnes, els alumnes milloren la percepció que tenen envers els seus companys a l'hora de fer un treball. Per tant, poden afirmar que la hipòtesi plantejada també és certa.

VII.2.1.5. Contrast de la subhipòtesi 1.5.

La formulació de la subhipòtesi 1.5, era la següent:

“La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la satisfacció de pertànyer/haver pertangut al mateix equip de base de treball cooperatiu que els tres companys.”

Els resultats obtinguts recolzen aquesta subhipòtesi, però amb alguna matisació.

En tots els grups, la satisfacció d'haver pertangut al grup que els ha correspost és molt positiva, ja que la puntuació mitjana del grup classe (mitjana aritmètica) és de 8,83 sobre una puntuació utòpica de 10, amb una diferència prou significativa de 0,69 punts

respecte el moment inicial. Per tant, podem dir que la satisfacció, en general, d'haver pertangut als respectius equips de base per part dels companys d'equip de base és molt alta i millor que la satisfacció inicial; els alumnes estan molt satisfets d'estar en el mateix equip de base que els companys que els va tocar. S'ha de tenir en compte que en aquest període de temps, els alumnes han hagut de treballar amb el seu equip de base, dialogant, discutint, consensuant i arribant a fites conjuntes. Haver de compartir uns objectius comuns ha permès, doncs, estrènyer lligams entre els membres de l'equip.

Si analitzem, però, els resultats individuals dels alumnes, hi ha 6 alumnes (un 22% dels alumnes) que obté una puntuació inferior a la inicial per part dels seus companys. Aquests companys que han rebut una puntuació inferior a la inicial, en el moment inicial havien rebut una excel·lent puntuació per part dels seus companys d'equip de base (entre 9,67 punts i 10 punts) per sobre de la puntuació mitjana del grup classe.

Dos d'aquests alumnes (un 7,4 % dels alumnes) que han rebut puntuacions finals inferiors a les inicials (en Jaume i la Paulina) pertanyen al mateix equip de base, format per tan sols 3 membres. Les desavinences entre aquests dos membres del grup de 3 membres, i la manca d'un quart membre al grup que aportés un equilibri en el grup, són el detonant d'una puntuació mútua de càstig entre els dos alumnes.

Els altres 4 alumnes que reben puntuacions finals inferiors a les inicials, les puntuacions finals són superiors a la mitjana del grup classe i se situen entre la puntuació de 9,00 i 9,67 punts. Podem dir que els companys de l'equip de base d'aquests 4 alumnes estan molt satisfets d'haver pertangut al mateix equip de base, però amb una lleugera menor satisfacció que en el moment inicial; és a dir, tot i estar molt satisfets, no ho estan tant com en principi estaven, manifestant aquest "però", aquesta sensació "d'estar satisfet però no tant", amb una lleugera puntuació inferior.

Cal dir, que la puntuació del grup classe és molt alta, situant-se la mitjana de les puntuacions finals en 8,83 punts de satisfacció sobre un màxim de 10 punts. Per tant, la satisfacció general final del grup classe és molt bona; després d'haver treballat cooperativament, d'haver discutit, consensuat, acordat, treballat en equip, els alumnes estan molt satisfets d'haver pertangut a l'equip de base que els havia correspost.

Per tant, podem dir que la subhipòtesi es confirma per al grup classe en general, ja que obté una puntuació mitjana final superior a la inicial, però no es confirma en un 22% dels alumnes, que reben puntuacions finals lleugerament inferiors a les inicials. Aquests alumnes per als quals la subhipòtesi no es confirmaria, són alumnes considerats pels seus companys de classe com a alumnes “bons o molt bons estudiants”. Aquests “bons o molt bons estudiants” els seus companys estan satisfets d’haver pertangut al mateix equip de base però amb alguna matisació, amb algun “però” que han manifestat amb una puntuació més baixa.

VII.2.2 Discussió de la hipòtesi 1

La hipòtesi de treball 1 de la nostra investigació, estava formulada de la següent manera:

“La utilització d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys.”

Els resultats obtinguts en els diferents instruments utilitzats recolzen i confirmen aquesta hipòtesi en el sentit que un canvi en l’estructura d’aprenentatge habitual de l’aula, passant d’una estructura d’aprenentatge bàsicament individualista on cada alumne treballa sol, sense interactuar per res amb els seus companys, sense fixar-se en el que fan els seus companys i com ho fan, encara que estiguin a la mateixa aula, aprenent allò que s’espera d’ell que aprengui i aconseguint aquest èxit independentment de que els seus companys també l’aconsegueixin, aprenent independentment de que els seus companys també aprenguin o no... passant d’aquesta estructura d’aprenentatge individualista a una estructura d’aprenentatge cooperativa, on els alumnes treballen en equip de base cooperatiu, interactuant amb els seus companys, ajudant-se i animant-se mútuament a l’hora de fer els exercicis, aprenent allò que s’espera d’ell que aprengui però alhora ajudant a que ho aprenguin els seus companys d’equip de base i a la vegada aprendre a treballar en equip, i aconseguint aquest doble objectiu si, i només si, els altres membres de l’equip també l’aconsegueixen..., la utilització d’una estructura d’aprenentatge cooperativa, tal i com indiquen els resultats obtinguts, ha fet millorar les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys de classe:

- Ha millorat el grau de cohesió grupal obtingut amb el sociograma d'afectivitat (índex de cohesió grupal), ha augmentat el nombre d'alumnes més cohesionats pel que fa a les relacions socials i a les relacions afectives positives, així com també ha disminuït el nombre d'alumnes amb més rebuig pel que fa a aquestes relacions socials i afectives negatives.
- Ha millorat l'índex de cohesió grupal obtingut en el sociograma de productivitat; ha augmentat el nombre d'alumnes més cohesionats i disminuït el nombre d'alumnes molt poc cohesionats pel que fa a l'afinitat a l'hora de fer un treball; també s'ha reduït el nombre d'alumnes amb algun o molt rebuig a l'hora de fer un treball amb ells.
- Han millorat les expectatives dels alumnes envers els seus companys en relació a com els perceben com a estudiants. Després de treballar cooperativament, els alumnes perceben o creuen que els seus companys són millors estudiants del que es pensaven que eren.
- Han millorat també les expectatives dels alumnes envers els seus companys en relació a l'aprenentatge; han millorat les expectatives d'aprenentatge, de com creuen que aprendran/han après els companys per part dels alumnes. Després de treballar cooperativament, els alumnes creuen que els seus companys han après més del que creien que aprendrien.

Aquestes millores en els resultats obtinguts després de canviar l'estructura d'aprenentatge habitual a l'aula per una estructura d'aprenentatge cooperativa, ens indiquen que les expectatives dels alumnes envers els seus companys han millorat, creuen que són millors estudiants, creuen que aprendran més, els consideren més amics i tenen més ganes de fer un treball amb ells.

VII.2.3 Contrast de la hipòtesi 2

La segona hipòtesi de treball que ha guiat la nostra investigació, estava formulada de la següent manera:

“La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials.”

Per poder fer el contrast i la discussió d'aquesta hipòtesi 2 de la nostra investigació, en primer lloc farem el contrast de les subhipòtesis derivades d'aquesta hipòtesi 2, per, a continuació, poder fer el contrast i la discussió per a la hipòtesi 2.

VII.2.3.1 Contrast de la subhipòtesi 2.1.

La formulació de la subhipòtesi 2.1. era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora les expectatives com a estudiants que tenen els alumnes dels companys amb necessitats educatives especials, de com els alumnes pensen que són aquests companys com a estudiants.”

Els resultats obtinguts ens permeten donar per certa aquesta subhipòtesi de treball. Els tres alumnes amb necessitats educatives especials van obtenir resultats finals superiors als inicials. Els alumnes del grup classe, en el moment inicial, tenen una expectativa com a estudiant dels tres alumnes amb necessitats educatives especials més baixa que després de treballar cooperativament. En el moment inicial, els alumnes tenen una informació rebuda per l’historial no oficial dels tres alumnes amb necessitats educatives especials, pels seus resultats escolars i pel seu coneixement extern com a espectadors. Això fa que dos dels tres alumnes amb n.e.e. siguin considerats com a “mal estudiant” i l’altre alumne com a “estudiant normal”, i tots ells amb una puntuació per sota de la mitjana del grup classe.

Després de treballar cooperativament en un equip de base, els tres alumnes obtenen resultats finals superiors als inicials, puntuacions que fan que un dels alumnes amb n.e.e. canviï de categoria i passi a la categoria superior.

Per tant, després de canviar l’estructura d’aprenentatge per una estructura d’aprenentatge cooperativa, després de treballar cooperativament, els alumnes milloren també les seves expectatives com a estudiants envers els tres alumnes amb n.e.e..

VII.2.3.2 Contrast de la subhipòtesi 2.2.

La formulació de la subhipòtesi 2.1. era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora les expectatives d’aprenentatge que tenen els alumnes dels companys amb

necessitats educatives especials, de com els alumnes pensen aprendran/han après aquests companys.”

Els resultats obtinguts també recolzen i validen aquesta subhipòtesi. En el moment inicial al mes de novembre, els tres alumnes obtenen puntuacions inferiors respecte la mitjana del grup classe i se situen tots tres en la categoria d’ “aprendrà normal”. Tot i no ser puntuacions “dolentes” (considerant “no dolentes” les expectatives de que “aprendran normal” que tenen els alumnes respecte aquests tres alumnes amb n.e.e., que els alumnes tinguin unes expectatives que “aprendran normal” aquestes expectatives no es poden considerar “dolentes”) són les puntuacions més baixes rebudes per part dels companys, havent-hi tan sols un altre alumne (l’alumne E) que també se situa en la categoria d’ “aprendrà normal”. La resta d’alumnes del grup classe, les expectatives d’aprenentatge que tenen els seus companys, són de que “aprendran bastant o molt”.

Per a aquesta hipòtesi tenim dades inicials en un segon moment (gener 09), després d’haver utilitzat l’estructura d’aprenentatge habitual a l’aula, a saber, una estructura d’aprenentatge individualista. En aquest segon moment inicial, els tres alumnes amb n.e.e. obtenen puntuacions encara més baixes que en el primer moment inicial, i se situen més per sota de la mitjana del grup classe que és pràcticament la mateixa que en el primer moment inicial. A més, aquestes puntuacions fan que dos dels tres alumnes amb n.e.e. canviïn de categoria i passin a la categoria inferior. Així, en el segon moment inicial, després de treballar individualment, les expectatives dels alumnes per a dos dels tres alumnes amb n.e.e. són que “aprendrà poc” i el tercer alumne es manté en l’ “aprendrà normal”, quan en el primer moment inicial les expectatives d’aprenentatge per a tots tres eren que “aprendrà normal”.

Després de canviar l’estructura d’aprenentatge individualista per una estructura d’aprenentatge cooperativa, els resultats finals obtinguts pels tres alumnes amb n.e.e. són superiors als resultats inicials. Si comparen els resultats finals amb els resultats inicials del primer moment (novembre 08), observem que dos dels tres alumnes es mantenen en la categoria de “ha après normal” però amb puntuacions superiors, i el tercer alumne també obté puntuacions superiors que el fan canviar de categoria; els alumnes consideren que aquest tercer alumne “ha après bastant”.

Si comparem els resultats amb el segon moment inicial, observem que els resultats són encara millors, ja que tots tres canvien de categoria i obtenen puntuacions finals amb una diferència igual o superior a 0,50 punts.

D'aquests resultats podem afirmar que, després de treballar amb una estructura d'aprenentatge bàsicament individualista, les expectatives dels alumnes envers els alumnes amb n.e.e. van baixar respecte el primer moment inicial; els alumnes, després de treballar individualment, tenen una expectativa que dos dels tres alumnes amb n.e.e. “aprendran poc” i l'altre “aprendrà normal”. En el moment que s'implementa una estructura d'aprenentatge cooperativa, i s'utilitza aquesta estructura cooperativa de manera habitual, les expectatives dels alumnes respecte els companys amb n.e.e. milloren: els alumnes creuen que els dos alumnes que “aprendran poc” “han après normal”, i l'alumne que “aprendrà normal”, “ha après bastant”.

Finalment, cal esmentar l'alumne E, alumne que no és considerat com a alumne amb n.e.e. perquè no té cap diagnòstic, però que presenta certes dificultats d'aprenentatge. Aquest alumne amb aquestes dificultats, segueix el mateix patró que els alumnes amb n.e.e.: en el primer moment inicial rep una puntuació per sota de la mitjana del grup i se situa en la categoria d' “aprendrà normal”; després de treballar individualment, en el segon moment inicial, aquest alumne rep una puntuació encara més inferior i passa a la categoria inferior d' “aprendrà poc”; un cop canviada l'estructura d'aprenentatge per una estructura d'aprenentatge cooperativa, aquest alumne E obté puntuacions finals superiors a les inicials del primer moment, i puntuacions finals superiors a les inicials del segon moment amb una diferència de 0,77 punts, passant de ser considerat pels companys com un alumne que “aprendrà poc”, a ser un alumne que “ha après normal”.

Aquests resultats ens permeten donar per certa la subhipòtesi en el sentit que utilitzant una estructura d'aprenentatge cooperativa, els alumnes milloren les expectatives dels companys amb n.e.e.

VII.2.3.3 Contrast de la subhipòtesi 2.3.

La formulació de la subhipòtesi 2.3. era la següent:

“La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats

educatives especials en relació a les relacions afectives. Aquesta percepció es quantifica amb el nombre de puntuacions mínimes i màximes que obtenen els alumnes amb necessitats educatives especials en el sociograma afectiu.”

Creiem que aquesta hipòtesi també és certa. Els resultats obtinguts en el sociograma afectiu ens indiquen que els tres alumnes amb n.e.e. reben menys puntuacions mínimes per part dels alumnes del grup classe.

L'alumne A passa de rebre la mínima puntuació (“em cau gens simpàtic”) de set alumnes en el moment inicial, a només dos alumnes en el moment final.

L'alumne B passa de rebre la mínima puntuació (“em cau gens simpàtic”) de set alumnes en el moment inicial, a sis alumnes en el moment final.

L'alumne C passa de rebre la mínima puntuació (“em cau gens simpàtic”) de cinc alumnes en el moment inicial, a tan sols un alumne en el moment final.

Els resultats obtinguts també ens indiquen que els tres alumnes amb n.e.e., reben més puntuacions màximes per part dels alumnes del grup classe.

L'alumne A passa de rebre la màxima puntuació (“em cau molt simpàtic”) de quatre alumnes en el moment inicial, a sis alumnes en el moment final.

L'alumne B passa de rebre la màxima puntuació (“em cau molt simpàtic”) de tres alumnes en el moment inicial, a cinc alumnes en el moment final.

L'alumne C passa de rebre la màxima puntuació (“em cau molt simpàtic”) de set alumnes en el moment inicial, a deu alumnes en el moment final.

Per tant, dels resultats obtinguts podem considerar com a certa la subhipòtesi en el sentit que utilitzar una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els alumnes amb n.e.e. en el camp de les relacions afectives tant positives com negatives.

VII.2.3.4 Contrast de la subhipòtesi 2.4.

La formulació de la subhipòtesi 2.4. era la següent:

“La utilització intensiva d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats

educatives especials en relació a fer un treball amb ells, a les relacions a nivell de feina. Aquesta percepció es quantifica amb el nombre de puntuacions mínimes i màximes que obtenen els alumnes amb necessitats educatives especials en el sociograma productiu.”

Els resultats obtinguts en el sociograma productiu també ens confirmen aquesta subhipòtesi. Els tres alumnes amb n.e.e. reben més puntuacions positives finals a l'hora de preferir-los per fer un treball.

L'alumne A passa de rebre la màxima puntuació (“m'agradaria molt fer un treball amb...”) d'un sol alumne en el moment inicial, a cinc alumnes en el moment final.

L'alumne B passa de rebre la màxima puntuació (“m'agradaria molt fer un treball amb...”) per part de dos alumnes en el moment inicial, a cinc alumnes en el moment final.

L'alumne C passa de rebre la màxima puntuació (“m'agradaria molt fer un treball amb...”) de quatre alumnes en el moment inicial, a sis alumnes en el moment final.

I pel que fa a les preferències negatives, els resultats també són millors, en el sentit que hi ha menys alumnes que “els agradaria gens” fer un treball amb els alumnes amb n.e.e.

Així, l'alumne A passa de rebre la mínima puntuació (m'agradaria gens fer un treball amb...”) de 14 alumnes (més de la meitat de la classe els agradaria gens fer un treball amb l'alumne A!) en el moment inicial, a 8 alumnes en el moment final.

L'alumne B també millora lleugerament el resultat passant de 11 alumnes que li donen la mínima puntuació (m'agradaria gens fer un treball amb...”) del moment inicial a 10 alumnes en el moment final.

I l'alumne C passa de rebre la mínima puntuació (m'agradaria gens fer un treball amb...”) de 9 alumnes en el moment inicial, a 3 alumnes en el moment final.

Per tant, podem afirmar que la utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora la percepció que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials en relació a les preferències a l'hora de fer un treball amb ells, a les relacions a nivell de feina amb els alumnes amb n.e.e..

VII.2.3.5 Contrast de la subhipòtesi 2.5.

La formulació de la subhipòtesi 2.5 era la següent:

“La utilització intensiva d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora la satisfacció de pertànyer/haver pertangut al mateix equip de base que un company amb necessitats educatives especials.”

Aquesta hipòtesi també queda confirmada pels resultats obtinguts. Els tres alumnes amb n.e.e. obtenen millors resultats per part dels membres del seu equip en relació a la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base cooperatiu per aprendre.

Així, l’alumne A passa de rebre una puntuació de satisfacció mitjana de 3 punts (rebut una puntuació de 0 i d’1 per part de dos membres de l’equip), a una puntuació mitjana de 7,33, augmentant espectacularment la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base després de treballar cooperativament amb ell.

L’alumne B, també millora la puntuació rebuda passant d’una puntuació mitjana de 6,33 punts en el moment inicial, a 7,67 punts.

L’alumne C, també obté resultats espectacularment millors; passa d’obtenir una puntuació mitjana de 1,33 punts (valoració molt negativa per part dels seus companys d’equip de base) en el moment inicial, a una puntuació de 6,33 punts després de treballar cooperativament amb ell, augmentant, per tant, la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base que ell.

Per tant, podem afirmar que la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base que un company amb n.e.e., millora després de treballar cooperativament amb ell.

VII.2.4 Discussió de la hipòtesi 2

La hipòtesi de treball 2 de la nostra investigació, estava formulada de la següent manera:

“La utilització d’una estructura d’aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials.”

Els resultats obtinguts en els diferents instruments utilitzats recolzen i confirmen aquesta hipòtesi en el sentit que un canvi en l'estructura d'aprenentatge habitual de l'aula, passant d'una estructura d'aprenentatge bàsicament individualista a una estructura d'aprenentatge cooperativa, millora les expectatives que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials. En el moment que els alumnes han de treballar junts, ajudant-se per assolir els objectius, en el moment en que entenen que tots els alumnes tenen un rol a desenvolupar, que tots són valuosos i necessaris, en el moment en què tots els membres són necessaris i imprescindibles dins l'equip de base, aleshores descobreixen que els companys amb necessitats educatives especials també poden aportar les seves habilitats i potencialitats (fins aquell moment desconegudes), poden aprendre i ajudar els companys i se senten satisfets de l'èxit aconseguit junts.

La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa, tal i com indiquen els resultats obtinguts, ha fet millorar les expectatives que tenen els alumnes envers els companys amb necessitats educatives especials:

- Ha millorat la puntuació rebuda pels alumnes amb n.e.e. en el sociograma d'afectivitat, augmentant el nombre d'alumnes que els donen puntuacions màximes pel que fa a les relacions socials i a les relacions afectives positives, i disminuint el nombre d'alumnes que els donen puntuacions mínimes en aquestes relacions socials i afectives negatives.
- Ha millorat la puntuació rebuda pels alumnes amb n.e.e. en el sociograma de productivitat; ha augmentat el nombre d'alumnes que els donen puntuacions màximes pel que fa a l'afinitat a l'hora de fer un treball, i ha disminuït el nombre d'alumnes que els donen puntuacions mínimes pel que fa a l'afinitat a l'hora de fer un treball.
- Han millorat les expectatives dels alumnes envers els seus companys amb n.e.e en relació a com els perceben com a estudiants; ha millorat la percepció que tenen els alumnes d'aquests companys. Després de treballar cooperativament, els alumnes perceben o creuen que els companys amb n.e.e. són millors estudiants del que es pensaven que eren.
- Han millorat també les expectatives dels alumnes envers els seus companys amb n.e.e. en relació a l'aprenentatge dels companys; han millorat les expectatives

d'aprenentatge, de com creuen que aprendran/han après els companys amb n.e.e. per part dels alumnes. Després de treballar cooperativament, els alumnes creuen que els alumnes amb n.e.e. han après més del que creien que aprendrien.

- Ha millorat (i força espectacularment) la satisfacció de pertànyer al mateix equip de base que els alumnes amb n.e.e.. Després de treballar cooperativament, els alumnes que estan al mateix equip de base que els alumnes amb n.e.e. estan més satisfets d'haver pertangut al mateix equip que no pas estaven de satisfets en el moment que van saber que havien de fer equip amb ells, abans de treballar cooperativament.

Aquestes millores en els resultats obtinguts després de canviar l'estructura d'aprenentatge habitual a l'aula per una estructura d'aprenentatge cooperativa, ens indiquen que les expectatives dels alumnes envers els companys amb n.e.e. han millorat, creuen que són millors estudiants, creuen que aprendran més, els consideren més amics, tenen més ganes de fer un treball amb ells, i estan més satisfets de pertànyer al mateix equip de base.

CAPÍTOL VIII

VIII.1. CONCLUSIONS

A l'hora d'escriure les presents conclusions, podria dir que només hi ha “la conclusió” del camí, el punt final d'un viatge que en realitat és una tornada (“el millor de marxar de viatge és poder tornar a casa...”), un retorn a l'interior de la meva aula d'on mai he sortit.

I torno amb la motxilla plena de conclusions. Conclusions que, com a bons records del viatge, aniré mostrant una a una.

En la primera part de la meva tesis doctoral destacava la importància de les expectatives del mestre i de l'efecte Pigmalión o l'autocompliment de la profecia, importància que quedaria resumida en aquestes paraules de Leigh (citada per Rogers, 1987): *“La profecia autocomplida no és omnipresent a l'aula; el que és omnipresent és la seva potencial omnipresència”*.

Amb aquest joc de paraules es vol subratllar la potencial presència de les expectatives del mestre a les nostres aules. Si ens situem en qualsevol aula de qualsevol centre del nostre petit país, trobarem diàriament situacions on professionals de l'ensenyament transmeten voluntària o involuntàriament expectatives, certes o falses, que poden provocar, o no, canvis en la conducta de l'alumne per tal que aquesta conducta s'ajusti al que espera el professional d'ell mateix.

Aquesta potencial presència és inherent a la naturalesa de la interacció professor/alumne, i, creiem, que també està present en la interacció entre iguals, en la interacció alumne/alumne, també inherent en les relacions que s'estableixen, vulguem o no, en les nostres aules.

En el vídeo “una classe dividida” esmentat en el capítol III, la mestra Jane Elliot feia una classe de discriminació, fent posar als alumnes en la pell de les persones discriminades per raons de raça o color de la pell, és a dir, fent servir trets físics per a classificar i discriminar els alumnes. En l'experiència, i poder sense ser-ne del tot conscients, crec que es manifesta el poder de les expectatives en el seu estat més

directe. La mestra transmet directa i clarament unes expectatives en relació a un grup d'alumnes marcats per un tret físic. La mestra no ha de dissimular, ni justificar aquesta discriminació, ans al contrari, manifesta obertament i amb contundència verbal unes expectatives envers els alumnes triats. L'objectiu de l'experiència anava dirigida a que els alumnes experimentessin la sensació de sentir-se discriminats, però el que obté la mestra és un canvi d'actitud per part dels alumnes, els quals transformen la seva conducta per adaptar-la al que s'espera d'ells. Si bé la mestra volia que es sentissin malament al ser discriminats (i ho aconsegueix), també fa que alumnes meravellosos (com ella mateixa defineix) es tornin agressius i roïns. De fet, aconsegueix que els alumnes estigmatitzats canviïn la seva conducta per adequar-se al que s'espera d'ells. Però alhora, també aconsegueix que els alumnes no discriminats, que havien estat fins aquell moment amics dels discriminats i que eren nens fabulosos, ara esdevenien desagradables i segregacionistes.

I és aquest aspecte de la relació entre iguals, de la relació entre nens que són amics i que una expectativa falsa transmesa obertament fa que uns es sentin superiors als altres, i els tractin com a inferiors, que hem de tenir en compte. Potser sigui agosarat establir un cert paral·lelisme entre la lliçó en discriminació i els efectes de l'expectativa, però la creació d'una expectativa i la seva comunicació a l'alumne, a vegades, potser una discriminació, no basada en trets físics, però si una discriminació basada en trets intel·lectuals.

De fet, en el dia a dia d'una aula tradicional, el mestre va marcant als alumnes, i va transmetent les seves expectatives que, al seu torn, seran captades pels alumnes. Però de la mateixa manera que l'alumne percep l'expectativa que el mestre té d'ell, el seu grup d'iguals també pot percebre l'expectativa que el mestre té d'aquell alumne concret, i fins i tot, el grup d'iguals pot adoptar dita expectativa, o si més no, crear una expectativa semblant. Aleshores, l'alumne, potencialment, podrà modificar la seva conducta per tal de confirmar l'expectativa del mestre i, ara ja, l'expectativa del seu grup d'iguals.

En aquest sentit, creiem que les expectatives del grup d'iguals tenen una importància més gran de la que ens pensem, ja que alguns alumnes mostren conductes disruptives pel sol fet d'haver de mantenir un status (quants alumnes coneixem en els nostres centres que s'ajusten a aquest perfil?), o el que podria ser el mateix, alumnes que per

confirmar l'expectativa que tenen d'ells el seu grup d'iguals, actuen tal com s'espera d'ells, és a dir, disruptivament.

Potser alguns problemes de conflictes en els nostres patis venen donats per una discriminació encoberta de les capacitats intel·lectuals dels alumnes.

Com exposen Johnson i Johnson (1997), un aspecte oblidat de l'educació ha estat la manera com els alumnes perceben els companys i com interaccionen amb ells. S'ha dedicat molt temps i molta lletra a ajudar els mestres a organitzar interaccions apropiades entre els alumnes i els materials, i una mica de temps a la manera com els mestres haurien d'interactuar amb els alumnes, però s'ha ignorat relativament la manera com els alumnes haurien d'interactuar els uns amb els altres.

La manera com els mestres estructuraven patrons d'interacció alumne-alumne té molta influència en l'aprenentatge dels alumnes, en el que pensen sobre l'escola i el mestre, en el que senten els uns pels altres, i en l'autoestima que tenen.

Tal com hem exposat en la present tesi, en l'aprenentatge hi ha tres possibilitats bàsiques d'interacció entre els alumnes que es corresponen als tres tipus d'estructura d'aprenentatge que els mestres poden induir quan organitzen les tasques a l'aula: una estructura d'aprenentatge cooperativa, una estructura d'aprenentatge competitiva i una estructura d'aprenentatge individualista.

Les experiències d'aprenentatge cooperatiu, comparades amb les d'aprenentatge competitiu i individualista, afavoreixen l'establiment de relacions entre els alumnes molt més positives caracteritzades per la simpatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu, així com sentiments recíprocs d'obligació i d'ajuda. Aquestes actituds positives s'estenen als professors i al conjunt de la institució escolar. En situacions cooperatives els grups són, en general, més oberts i es construeixen sobre la base de variables com la motivació o els interessos dels alumnes.

En aquest sentit, una estructura competitiva i una estructura individualista, mantingudes en el temps, poden afavorir la presència d'expectatives negatives que portin a una discriminació de la qual es faci difícil sortir-se'n.

Aquell alumne amb unes capacitats "normals" però limitades, del qual el mestre en té una expectativa que "és justet", en una estructura competitiva ho tindrà difícil. Els alumnes "brillants" assoliran els seus objectius a base que "el justet" no assoleixi els

seus objectius. A més a més, els brillants seran recompensats altament i ell rebrà una recompensa menor, si existeix.

Pel que fa a les expectatives que d'ell en tinguin el seu grup d'iguals, s'ajustaran a les que tingui el mestre, reforçades pel seu propi interès ("ja ens està bé que sigui "justet"), expectatives que li seran comunicades, i a les quals ell ajustarà la seva conducta.

Aquest mateix alumne, en una estructura individualista també ho tindrà difícil. Els seus companys assoliran els seus objectius independentment que l'alumne els assoleixi o no. A més a més, l'alumne rebrà les recompenses en funció del seu propi treball, proporcional a la seves capacitats, i veurà com els seus companys "brillants" reben recompenses superiors.

Les expectatives que tinguin els seus companys s'ajustaran a les del seu mestre, reforçades per la indiferència. Aquestes expectatives marcades per la indiferència, amb un clar caràcter aleatori (si el grup d'iguals perceben expectatives contraposades envers l'alumne, els és indiferent), tindran efectes negatius sobre l'autoconcepte i l'autoestima de l'alumne, ja que "pensin el que pensin els meus companys, m'he espavilar jo sol".

En canvi, aquest mateix alumne, amb les mateixes capacitats i limitacions, en una estructura cooperativa assolirà els seus objectius si, i només si, el seu grup de companys assoleixen els seus objectius. Per tant, el grup de companys procurarà que ell assoleixi els seus objectius, adequant el treball grupal a aquest propòsit. Les recompenses que rebrà aquest alumne estaran lligades directament proporcional al treball grupal.

Les expectatives que tinguin d'ell els seus companys s'ajustaran a les del mestre però seran matisades per la interacció constant en benefici del resultat grupal. L'alumne percebrà que és algú important en el grup, que el grup espera d'ell alguna cosa positiva, i encara més, la discriminació per part de la resta de companys del grup classe no serà individual cap a la seva persona, sinó que serà el grup qui ha assolit o no els objectius proposat.

D'aquesta manera, una estructura cooperativa, mantinguda en el temps, pot fer que la omnipresència de la profecia autocomplida quedi atenuada.

Per tant, podem afirmar que una estructura d'aprenentatge cooperativa, per la seva essència intrínseca, influeix directament en les interaccions que es produeixen entre l'alumne i el professor, així com les interaccions que es produeixen entre l'alumne i la resta d'alumnes del seu grup de companys.

Les relacions psicosocials que s'estableixen a l'aula, especialment en situacions d'aprenentatge cooperatiu, posen en marxa processos cognitius, ja que s'ha de construir un coneixement, però també processos afectius, ja que es desencadenen emocions que atribueixen sentit a la tasca d'aprendre, i processos motivacionals, que afavoreixen o dificulten el propi aprenentatge.

La interacció entre iguals, en situacions d'aprenentatge cooperatiu, incideix directament i positivament en l'assoliment de molts objectius escolars, sobretot als que fan referència al desenvolupament social. L'aprenentatge cooperatiu millora la motivació inherent a la pròpia activitat. La interacció entre els alumnes porta al contrast de punts de vista diferents; el desacord acadèmic i els conflictes cognitius fan augmentar la curiositat i la recerca de més informació. També cal destacar que l'autoestima es desenvolupa en la interacció amb els altres; si la interacció es basa en la cooperació, la millora de l'autoestima la rebrà el grup i els seus membres en funció del seu sentit de pertinença a aquest grup: l'èxit del grup és també l'èxit personal.

L'aprenentatge cooperatiu té efectes consistents i positius sobre les relacions socials i sobre els prejudicis racials, desenvolupa actituds positives envers els altres iguals del grup classe i millora l'autoestima, les habilitats socials i la motivació escolar. Tot això sense que el rendiment escolar es vegi afectat a la baixa, ja que els resultats escolars són, si més no, igual de satisfactoris que amb una estructura d'aprenentatge individualista o una estructura d'aprenentatge competitiva.

Però l'aprenentatge cooperatiu no només té efectes positius o igual de bons que amb una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva, sinó que suavitza els condicionants de les expectatives docents i grupals. Com hem vist, el procés de categorització i etiquetació dels alumnes (els alumnes del grup petit de l'agrupament flexible, els alumnes que "necessiten" suport especial, ...), sota la creença que aquesta

acció és adequada per adequar la resposta educativa que necessiten els alumnes, el que fa és crear expectatives, generalment negatives, tant per part del professor i el grup de companys. Com assenyala Echeita (2006) quan un alumne ve precedit d'un diagnòstic que ens diu que té "deficiències" i dificultats per a aprendre suposa, d'entrada, que el professor dirigeix l'atenció vers tot allò que l'alumne no pot fer. Per tant, el professor adequa les expectatives (normalment a la baixa) a les possibilitats de progrés de l'alumne i, en conseqüència, limita o redueix poc a poc les intervencions cap a l'alumne. La conseqüència és que l'alumne progressa poc, cosa que demostra el que s'havia profetitzat. Si a més a més estem en una estructura d'aprenentatge individualista o competitiva, l'alumne etiquetat no rebrà ajuda del seu grup d'iguals ("si vull ser el primer no tinc temps per perdre", o simplement "m'és igual si ho sap fer o no").

A més a més, les etiquetes fan destacar una determinada capacitat (normalment "discapacitat") de l'alumne, i es tendeix a oblidar la resta de característiques i capacitats que l'alumne pot tenir i per tant, es crea una visió no real de l'alumne. I així s'inicia el cercle viciós de les expectatives: Aquells alumnes sobre els quals s'han dipositat expectatives positives i en conseqüència ha rebut ajuda diferenciada, atenció i retroalimentació positiva per part del professor, mostraran probablement un rendiment més elevat que els alumnes dels quals s'esperen pocs èxits i que poden haver rebut una ajuda educativa de qualitat inferior. En tots dos casos, la conducta de l'alumne tendirà a confirmar les expectatives generades, i condicionarà l'èxit escolar.

L'assoliment d'aquest èxit escolar per part d'un alumne hauria de venir donat per l'assoliment de l'aprenentatge. De fet, aprendre, tan sols el fet d'aprendre, hauria de ser un èxit, que, en realitat, aprendre ja és tot un èxit!.

I aquest fet d'aprendre, aquest èxit escolar, ve condicionat tal com hem anat exposant en la present tesi, per les ganes i l'esforç que hom dedica per aprendre, per la motivació personal de l'alumne, una motivació lligada a la cerca i consecució de determinades metes d'aprenentatge, tant internes com externes, motivació lligada al desig d'èxit i el seu reconeixement, així com per al fracàs, desig d'incrementar la pròpia competència, desig d'aconseguir una avaluació externa, motivació condicionada pel valor intrínsec de la pròpia activitat, per la meta d'evitació de l'activitat escolar, pel "cost" en esforç, temps, utilitat, de l'objectiu, etc però també pel desig de ser acceptat i respectat incondicionalment pel professor, pel desig de ser acceptat i

reconegut pels seus amics i pels seus companys de classe, pel desig d'influir en els seus iguals. I és en aquestes metes socials, en aquest desig de reconeixement per part dels seus iguals, on hem centrat l'atenció de la nostra investigació i, on, creiem, que hem pogut demostrar que un canvi en l'estructura de l'activitat utilitzada a l'aula, passant d'una estructura de l'activitat individualista a una estructura de l'activitat cooperativa, provoca canvis en les expectatives que tenen els alumnes en relació als seus companys, tant pel que fa a les expectatives d'aprenentatge i a les expectatives com a estudiants, com a la preferència en les relacions d'amistat i productivitat a l'hora de fer un treball.

Els alumnes, després de treballar en equips de base cooperatius, en una aula on l'estructura de l'activitat ha estat una estructura cooperativa, i on en els alumnes han hagut d'aprendre els continguts escolars proposats, però també han hagut d'aprendre a treballar en equip, com si es tractés d'un contingut escolar més (que, de fet, ho és), després de treballar en els seus respectius equips de base on han hagut de participar per igual de les activitats proposades (les estructures cooperatives emprades tenen com a característica essencial la participació equitativa de tots els membres de l'equip, així com la interacció simultània entre els membres); on han hagut d'explicar, argumentar, discutir, negociar, acordar, ...; on han hagut de posar en circulació l'articulació entre llenguatge i pensament, tot reactivant els seus coneixements previs; on han hagut d'utilitzar tot un seguit d'habilitats socials sense les quals l'òptim funcionament del grup no és possible; on han hagut de saber donar ajuda als companys i saber rebre ajuda dels companys; on han tingut el recolzament del seu equip tant per a l'aprenentatge com per a la producció d'activitat (quina diferència d'ansietat en els alumnes quan han d'explicar un contingut a tota la classe si abans l'han après i treballat amb els companys d'equip o si ho han fet individualment!); on han compartit objectius comuns de grup, però també on han compartit finalitats i rols dintre l'equip; on han hagut de respectar tots els membres de l'equip i tractar-los amb respecte (que no sempre és el mateix) controlant els prejudicis existents; on s'han hagut de convèncer que tots els membres són valuosos per a l'equip; on han hagut d'expressar les seves argumentacions, els seus pensaments, les seves opinions, els seus sentiments; on han hagut d'aprendre, però també a aprendre a fer, a conviure i a ser (que són els pilars bàsics de l'educació, el tresor de l'educació, segons Delors); on s'han hagut d'animar junts, d'esforçar junts, d'ajudar-se junts, per aconseguir l'objectiu; on han

tingut el doble objectiu d'aprendre i d'ajudar als altres a aprendre; ... Després de treballar amb aquest dispositiu pedagògic, els alumnes milloren les expectatives que tenen dels seus companys, tant dels companys d'equip com dels companys de classe.

Després de treballar amb una estructura cooperativa, ha millorat el grau de cohesió grupal obtingut amb el sociograma d'afectivitat (índex de cohesió grupal), ha augmentat el nombre d'alumnes més cohesionats pel que fa a les relacions socials i a les relacions afectives positives, així com també ha disminuït el nombre d'alumnes amb més rebuig pel que fa a aquestes relacions socials i afectives negatives. Els alumnes valoren més positivament tots els seus companys pel que fa a les relacions afectives i socials, fins i tot, als alumnes amb n.e.e.. Després de treballar cooperativament ha millorat la puntuació rebuda pels alumnes amb n.e.e. en el sociograma d'afectivitat, augmentant el nombre d'alumnes que els donen puntuacions màximes pel que fa a les relacions socials i a les relacions afectives positives, i disminuint el nombre d'alumnes que els donen puntuacions mínimes en aquestes relacions socials i afectives negatives.

I després de treballar cooperativament també ha millorat l'índex de cohesió grupal obtingut en el sociograma de productivitat; ha augmentat el nombre d'alumnes més cohesionats i disminuït el nombre d'alumnes molt poc cohesionats pel que fa a l'afinitat a l'hora de fer un treball; també s'ha reduït el nombre d'alumnes amb algun o molt rebuig a l'hora de fer un treball amb ells. Els alumnes valoren amb més puntuació tots els seus companys a l'hora de fer un treball, fins i tot els alumnes amb n.e.e. augmentant el nombre d'alumnes que els donen puntuacions màximes pel que fa a l'afinitat a l'hora de fer un treball, i disminuint el nombre d'alumnes que els donen puntuacions mínimes pel que fa a l'afinitat al moment de fer un treball.

Així, doncs, podem afirmar que el clima d'aula, recollit en el sociograma d'afinitat i el sociograma de productivitat, ens indica que ha millorat. Al canviar els elements que configuren el clima de l'aula com són la naturalesa de les interaccions professorat-alumnat, la naturalesa de les interaccions entre els alumnes, i la predisposició per a les tasques escolars, i en especial, la participació de tot l'alumnat, les puntuacions ens indiquen que ha millorat el clima d'aula.

D'altra banda, creiem que la investigació també ens indica que la utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa en lloc d'una d'individualista o competitiva, millora les expectatives de com són els companys com a estudiants; què pensen els companys en relació a com són els alumnes com a estudiants. Han millorat les expectatives dels alumnes envers els seus companys en relació a com els perceben com a estudiants; ha millorat la percepció que tenen els alumnes dels seus companys. Després de treballar cooperativament, els alumnes perceben o creuen que els seus companys són millors estudiants del que es pensaven que eren. I milloren també les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys amb n.e.e.: els alumnes perceben o creuen que els companys amb n.e.e. són millors estudiants del que es pensaven que eren.

Al canviar l'estructura existent per una estructura cooperativa, on s'ha propiciat el coneixement i la interacció entre iguals, els alumnes han descobert les potencialitats dels seus companys, siguin quines siguin les seves característiques, i per tant, han ajustat les seves expectatives com a estudiants a aquest nou coneixement, percebent els seus companys com a millors estudiants del que es pensaven.

Aquest nou coneixement dels companys de classe que duu implícita la utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa, fa que els alumnes millorin les expectatives d'aprenentatge dels seus companys, de com creuen que aprendran/han après els companys. Després de treballar cooperativament, els alumnes creuen que els seus companys han après més del que creien que aprendrien. I han millorat també les expectatives d'aprenentatge, de com creuen que aprendran/han après els companys amb n.e.e. per part dels alumnes. Després de treballar cooperativament, els alumnes creuen que els alumnes amb n.e.e. han après més del que creien que aprendrien.

La utilització d'una estructura d'aprenentatge cooperativa millora les expectatives que tenen els alumnes de tots els seus companys, siguin quines siguin les característiques especials dels alumnes: els alumnes creuen que els seus companys són millors estudiants; els alumnes creuen que els seus companys aprendran més, els consideren més amics, i tenen més ganes de fer un treball amb ells.

Els resultats obtinguts en la nostra investigació, doncs, ens indiquen que la utilització d'una estructura de l'activitat cooperativa en les diferents activitats d'ensenyament i

aprenentatge dels continguts curriculars, la utilització habitual de l'aprenentatge cooperatiu, amb el consegüent aprofitament de la interacció entre iguals, millora les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys, i aquests, adeqüen la seva actuació per tal de confirmar les expectatives que d'ells en tenen els seus companys, seguint l'autocompliment de la profecia.

Aquest canvi en les expectatives que tenen els alumnes dels seus companys, fa millorar el clima de l'aula, ja que els alumnes perceben els seus companys (fins i tot als alumnes amb necessitats educatives especials) com a més bons estudiants, que han après més, més bons companys de jocs i més apreciats alhora de fer un treball. Si els seus companys de classe són valuosos i necessaris per a assolir l'èxit individual, l'alumne descobreix que, malgrat no tenir punts de coincidència, ha de tenir una actitud positiva i no provocadora de conflictes envers el companys de l'equip de base per assolir l'èxit grupal i així, arribar a l'èxit personal; i si en el seu equip de base hi ha un alumne amb necessitats educatives especials, malgrat no tenir punts de coincidència amb ell, l'alumne ha de tenir una actitud positiva i no provocadora de conflictes, per tal que tots els membres de l'equip assoleixin l'èxit i així, arribar a l'èxit personal.

Quan l'alumne A, diagnosticat amb el Trastorn d'Asperger dins l'espectre autista, em va preguntar quantes hores estaríem junts a cycle mitjà, vam calcular que unes 2100 hores. Moltes hores junts, en uns aproximadament 50 metres quadrats, amb uns 25 companys de mitjana, per haver d'aprendre sol!

I si extrapolem a quants segons estarem a l'escola de P3 a 6è, surten uns 34 milions de segons! Aquesta quantitat ingent de temps que els alumnes passen a les nostres escoles, aquest microcosmos de la societat, fa que rebin una quantitat de percepcions que configuren l'estatus de cada alumne, a partir dels rols que desenvolupa dins l'aula, de la posició en el grup, de les relacions reals o potencials amb els seus companys, i de les experiències de rendiment escolar, d'èxit i fracàs... Darrerament hi ha estudis que han encetat aquesta línia d'investigació sobre l'estatus dels estudiants, que caldria tenir en compte en futures investigacions sobre les expectatives que tenen els alumnes envers els seus companys.

VIII.2. CONSIDERACIONS FINALS I PERSPECTIVES DE RECERCA

La contrastació de les hipòtesis empíriques que ens plantejàvem en aquesta investigació ens ha portat a comprovar la importància de l'estructura d'aprenentatge existent en una aula.

Partíem de la hipòtesi que en una estructura d'aprenentatge cooperativa, els alumnes configuraran expectatives més positives envers els seus companys que en una estructura d'aprenentatge competitiva o una estructura d'aprenentatge individualista. En aquestes dues estructures d'aprenentatge, els alumnes poden tenir expectatives negatives envers els seus companys i les hi poden transmetre amb tota insensibilitat, ja que el seu èxit, precisament, no depèn de l'èxit dels seus companys; en canvi, en una estructura d'aprenentatge cooperativa, hi ha d'haver una interdependència positiva de finalitats, és a dir, que l'èxit d'un alumne només es donarà si, i només si, la resta de membres del grup també assolixen l'èxit. En haver-hi interdependència positiva, els alumnes valoren les aportacions de tots els membres del grup, ja que tots els membres del grup són igual d'importants i igual de necessaris, donat que sense la seva aportació no es dona l'èxit del grup. La investigació ens ha portat a donar per certa aquesta hipòtesi.

Ara bé, cal dir que s'ha fet un canvi de l'estructura d'aprenentatge existent a l'aula en un període de temps curt i intens (tres mesos, aproximadament); si en aquest període de temps curt i intens ja s'han pogut observar canvis en les expectatives que configuren els alumnes envers els seus companys i en les preferències a l'hora de treballar i jugar, caldria poder comprovar els efectes del manteniment d'aquesta estructura cooperativa en el temps, si els canvis observats es mantenen, si hi ha un ajustament de les expectatives al coneixement dels companys, si la no presència posterior d'una estructura cooperativa de l'aprenentatge fa que hi hagi una radicalització de les expectatives,... Investigacions futures poden aprofundir en aquesta línia.

Una segona línia d'investigació podria tenir com a centralitat la incidència de l'aprenentatge cooperatiu en el clima d'aula, especialment en aules amb problemes de conducta. La nostra investigació ha mostrat resultats positius en els sociogrames utilitzats, però cal tenir en compte que el grup ja era un grup força cohesionat. En

grups no tan cohesionats, o en grups on alumnes experimenten un rebuig envers l'activitat acadèmica, provocant situacions disruptives, l'aprenentatge cooperatiu, per la seva pròpia essència, pot afavorir la millora del clima d'aula; futures investigacions podrien ocupar-se d'aquesta línia de recerca.

Finalment, s'ha de tenir en compte, que l'investigador també era el tutor el grup classe on s'ha dut a terme la investigació. Tenint en compte aquesta limitació metodològica, futures investigacions podrien contrastar les hipòtesis en altres cicles i en altres etapes educatives, especialment en l'Educació Secundària Obligatòria, on les expectatives dels alumnes envers els seus companys, venen carregades per anys de percepcions, prejudicis i vivències interpersonals. Seria interessant ampliar l'anàlisi de les expectatives com a estudiants i d'aprenentatge que tenen els adolescents envers els seus companys, i constatar com varien aquestes expectatives amb un canvi en l'estructura d'aprenentatge històrica existent en el grup classe, i en quina direcció ho fan.

VIII.3. EL FINAL DEL VIATGE: PUNT DE PARTENÇA...

En el moment d'escriure aquestes últimes ratlles de la meva tesi, els sentiments i sensacions que m'abracen són molt satisfactoris però amb un punt de contradicció. La contradicció del viatge que s'acaba, però que en realitat l'estació final del viatge és un punt de partida per a nous reptes, nous horitzons, noves destinacions... La sensació que el final del viatge és el començament de nous camins, d'un nou punt de partença.

Començava el viatge de bracet d'una desafortunada florista londinenca que, seguint les instruccions d'un malhumorat professor que diposita en ella unes expectatives falses que s'acaben convertint en reals, s'acaba convertint en una dama, i d'un grup nombrós d'alumnes protagonistes en els meus anys de docència que han estat presents (molt presents) al llarg de tota la investigació.

La meva motivació inicial a l'hora d'endegar el viatge era la reflexió sobre la pròpia pràctica, l'interès per poder millorar la meva pròpia tasca docent, les ganes de trobar respostes a preguntes relacionades amb alumnes amb fracàs escolar. En els primers camins del viatge, però, ja em vaig adonar que no era tan important arribar, com gaudir del viatge. Vaig descobrir el poc que sabia sobre l'aprenentatge cooperatiu (ja ho va dir el filòsof Sòcrates a l'hora d'acceptar la ignorància per començar a conèixer la realitat: "sólo sé que no sé nada") i vaig decidir gaudir del viatge per "aprendre dels que saben..."

Tota la recerca bibliogràfica i la feina dins del grup de treball d'Educació Inclusiva i, en especial, el programa "cooperar per aprendre/aprendre a cooperar" (gràcies, Dr. Pujolàs per la vostra invitació a formar part del grup), m'han portat a tenir un coneixement teòric profund sobre l'aprenentatge cooperatiu, coneixement que he pogut posar a la pràctica, tenint, així, un coneixement pràctic profund i de primera mà. Per tant, el viatge estava resultant plaent i satisfactori; seguia la ruta marcada amb alguna excursió no prevista, i anava fent l'àlbum de fotos sense necessitat d'haver arribat. La reflexió sobre la pròpia pràctica, doncs, no es convertia en el final del viatge, sinó que era present ja als primers revolts. I com en molts viatges, algun imprevist, alguna roda punxada que et fa variar els temps del viatge; la meva roda punxada va ser el que he

anomenat “primera fase de la investigació”. Havia revisat el cotxe a fons (motor, oli, benzina, ...) però no havia revisat els pneumàtics! Així va ser que, tot i els resultats satisfactoris, no havia previst la temporalització correcta dels instruments, ni els efectes de la intervenció docent anterior ; hauria pogut arribar al destí amb la roda de recanvi (més petita i no tan segura), però vaig preferir canviar tots els pneumàtics i seguir el viatge per gaudir plenament del paisatge. Vaig “perdre” un any, però vaig “guanyar” satisfacció, fiabilitat, seguretat, tranquil·litat.

El camí, doncs, s’anava fent, però sempre hi ha raconets que cal visitar, tresors amagats que no descobreixes si no surts de la via principal. Així, anar fent moltes parades i visitant llocs meravellosos, vaig arribar a les últimes parades; parades força llargues per escriure el diari del viatge (encara que no ho sembli, em costa força escriure cadascuna de les presents ratlles), un diari que ara s’acaba, però que deixa pistes d’indrets que, potser, un altre viatger entomarà com a fita del seu viatge.

IX.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Ediciones Narcea
- ALONSO, J. (1998) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.
- ALONSO, J., MONTERO, I. (1990) “Motivación y aprendizaje escolar”. En COLL, PALACIOS, MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- ALONSO, J., MONTERO, I. (2001) “Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar”. En COLL, PALACIOS, MARCHESI (comps) (2001) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial
- ALONSO, J. (2005) *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- ALONSO TAPIA, J. (2005) Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. Dins MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005) *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: MEC.
- ALVAREZ, J. (2001) “Factores interaccionales del aprendizaje”. En MIRAS, F., SALVADOR, M., ALVAREZ, J. (coord) *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- ARNAL, J. (1997) Metodologies de la investigació educativa. Dins de Mateo, J., Vidal, M.C *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- ARNAIZ, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- BATOLOMÉ, M. (1997) *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. En MATEO, J, VIDAL, MC. (1997) coords. *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopadagògica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- BATANAZ, L. (1996) *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Malaga. Ediciones Aljibe.

- BELTRAN, J. BUENO, J.A. (1995) eds. *Psicología de la educación*. Marcombo editores. Editorial Boixareu Universitaria.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion*. Traducció i adaptació al català per l'ICE de la Universitat de Barcelona.
- BUENO, J.A. (1995) "Motivación y aprendizaje". En BELTRAN, J. BUENO, J.A. (1995) eds. *Psicología de la educación*. Marcombo editores. Editorial Boixareu Universitaria.
- BURON, J. (1995) *Motivación y aprendizaje*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- BURNS, R.B. (1990) *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao. Ediciones EGA.
- CANEVARO, A. (1985) *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo Editorial.
- CARDONA, M.C. (2002) *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Editorial EOS.
- CAVA, M.J., MUSITU, G. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. (2002) "Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos". En COLL, PALACIOS, MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- COLL, C., COLOMINA, R. (1990) "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En COLL, PALACIOS, MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- COLL, C., MIRAS, M. (1990) "La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". En COLL, PALACIOS, MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- COLL, C., ONRUBIA, J., MAURI, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 33-70
- COLL, PALACIOS, MARCHESI (1990) (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- COLL, C. et al (1999) *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.

- CONNAC, S. (2009) Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe, ESF Editeur.
- DELORS, J. (1996) Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- DURAN, D. (coord.), TORRÓ, J. i VILA, J. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- ESSOMBA, M.A. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya*. Eumo Editorial. Vic.
- FERGUSON, D.L., JEANCHILD, L.A. (2004) *Cómo poner en práctica las decisiones curriculares*. En STAINBACK, S., STAINBACK, W. (2004): *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- FERREIRO, R., CALDERÓN, M. (2006) *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equip para enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- FERREIRO, R. (2006) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- FERRER, G. (2005) *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje*. A Revista EDUCAR nº 35, p. 61-70.
- GARMA, A.M., ELEXPURU, I. (1999). *L'autoconcepte a l'aula*. Madrid. Editorial Edebé.
- GARRIDO, I. (1986). "La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento". En MAYOR, J. (dir). *Sociología y psicología de la educación*. Textos universitarios. Madrid. Ediciones Anaya.
- GIANGRECO, M.F. (2004) *El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión*. En STAINBACK, S., STAINBACK, W. (2004): *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- GONZALEZ, A. (2005) *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid. Ediciones Pirámide.

- GONZALEZ, M.C., TOURON, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la regulación del aprendizaje*. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- GOOD, T.L., BROPHY, J.E. (1983). *Psicología educacional. Un enfoque realista*. México. Nueva editorial Interamericana.
- HERNANDEZ, V., MUÑOZ, I., GIMÉNEZ, S., Y ASENSIO, C. (2005) Medida del estatus académico autopercebido del estudiante como variable latente. *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 63, núm. 122.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995) *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos*. Murcia. DM editor.
- IBAÑEZ, T. (1997) coord. *Psicologia social de l'ensenyament*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1997) “Una visió global de l’aprenentatge cooperatiu. A SUPORTS, Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat. vol.1, núm.1, pp. 54-64. Eumo Editorial.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.
- LARA, F. (1995) “Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo”. En BELTRAN, J. BUENO, J.A. (1995) eds. *Psicología de la educación*. Marcombo editores. Editorial Boixareu Universitaria
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó
- KLEIN, S. (1994) *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- MARCHESI, A. (1999) “Los alumnos con escasa motivación para aprender”. En MARCHESI, COLL, PALACIOS, (comps) *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (1999-2001). Madrid. Alianza Editorial.
- MATEO, J, VIDAL, MC. (1997) coords. *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- MAYOR, J. (1986) (dir). *Sociología y psicología de la educación*. Textos universitarios. Madrid. Ediciones Anaya.

- MIRAS, F., SALVADOR, M., ALVAREZ, J. (2001) (coord) *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MIRAS, M. (2002) “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”. En COLL, PALACIOS, MARCHESE (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Psicología.
- MONEREO, C., DURAN, D. (2001) *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Col·lecció Innova. Barcelona. Editorial Edebé.
- OÑATE, M.P. (1995) “Autoconcepto”. En BELTRAN, J. BUENO, J.A. (1995) eds. *Psicología de la educación*. Marcombo editores. Editorial Boixareu Universitaria
- OVEJERO, A. (1988) *Psicología social de la educación*. Barcelona. Editorial Herder.
- OVEJERO, A. (1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona. PPU, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- OWENS, J. D. (1996) La profecía de la realización personal [vídeo]: el efecto Pigmalión.
- PÉREZ SERRANO, G (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Editorial La Muralla.
- POPE, A., McHALE, S., CRAIGHEAD, W.E. (1998) *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Ediciones Martínez Roca.
- PORTER, G.L. (2001) *Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència*. A SUPORTS, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, vol.5, núm, 1 p. 6-14. Editorial Eumo
- PUJOLÀS, P. (2003) *Aprendre junts alumnes diferents*. Eumo Editorial.
- PUJOLÀS, P. (2006) *El què, el com, el perquè i el per a què dels grups i els equips d'aprenentatge cooperatiu*. En PUJOLÀS, P. (2006) ed. *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Vic. Eumo Editorial.
- PUJOLÀS, P., LAGO, J.R. (2006) *Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom*. En PUJOLÀS, P. (2006) ed. *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Vic. Eumo Editorial.

- PUJOLÀS, P. (2008) 9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Editorial Graó.
- PUJOLÀS, P., LAGO, J.R. (2007) *La organización cooperativa de la actividad educativa*. En BONALS, J., SANCHEZ, M. (coords) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Editorial Graó.
- RINCON, del, D. (1997) *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. En MATEO, J, VIDAL, MC. (1997) coords. *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Universitat Oberta de Catalunya.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- ROGERS, C. (1994) *Psicología social de la enseñanza*. Traducció: Puy Pérez, M., Pozo, J.I. Madrid Visor.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion en la escuela*. Traducció: Diaz, M.J. (1980). Ediciones Marova
- RUIZ OLANBUÉNGARA, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- SANDIN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw Hill.
- SARRAMONA, J. (1997) *Teories i models del disseny instruccional*. Universitat Oberta de Catalunya.
- SHARAN, Y., SHARAN, S. (2004) *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- SLAVIN, R.E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría investigación y práctica*. Aique Grupo Editor.
- SOLÉ, I. (1999) “Disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje”. En COLL, C. et al (1999) *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- STAINBACK, S.B. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. A SUPORTS, Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, vol.5, núm, 1 p. 18-25. Editorial Eumo
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. (2004) *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.

- STAINBACK, S., STAINBACK, W., JACKSON, H.J. (2004): *Hacia las aulas inclusivas*. En STAINBACK, S., STAINBACK, W. (2004): *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones.
- STIEKEL, B. (2004) *Els Nens preguntes, els Nobel responen*. Edició de Bettina Stiekel; [traducció de Victòria Mengual]. Ara Llibres, S.L.
- VALLE, A., CABANACH, R.G., RODRIGUEZ, S., NUÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PINEDA, J.A. (2006) *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio*. *Psicothema* 2006. Vol. 18, núm. 2
- VAYREDA, A. (1997) “Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants”. Dins de IBAÑEZ, T. (1997) coord. *Psicologia social de l'ensenyament*. Universitat Oberta de Catalunya.
- VIDAL, M.C, ARBÓS, A. 1997 *Evolució, concepte i fonaments de la investigació educativa*. Dins de Mateo, J., Vidal, M.C *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- VV.AA. (1985) *Una clase dividida* [enregistrament vídeo]. Madrid. Asociación Pro Derechos Humanos de España.
- WOOLFOLK, A.E. (1999) *Psicología educativa*. México. Pearson Educación.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA, NO REFERENCIADA

ATKINSON (1964) *citat per Woolfolk, A.E. (1999)*

JOHNSON Y JOHNSON (1974) *citats per Coll, C., Colomina, R. (1990)*

JOHNSON Y JOHNSON (1985) *citats per Garrido, I. (1986).*

MERTON, R.K. (1967) The self-fulfilling prophecy. *Citat per Rogers, C. (1994)*

RAFFINI, J. (1996) *Citat per Woolfolk, A.E. (1999).*

SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J., STANTON, J.C. (1976) Self Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research. *Citat per Garma, A.M. i Elexpuru, I. (1999)*

SELIGMAN (1975) *citat per Bueno, J.A. (1990)*

WEINER, B. (1986) An attributional theory of motivation and emotion. New York. Spriger Verlag. *Citat per Alonso i Montero (1990).*

X.ANNEXOS

PROGRAMACIÓ SESSIONS

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 26 de gener al 1 de febrer			CURS 2008-2009
DILLUNS 26	DIMARTS 27	DIMECRES 28	DIJOUS 29	DIVENDRES 30	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI SESSIÓ 5 Show Down	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 9 1, 2, 4	
CATALÀ	MEDI SESSIÓ 2 Composició grups Càrrecs dins equips base	CATALÀ SESSIÓ 6 Lectura compartida	CASTELLÀ	ANGLÈS	
PLÀSTICA	CATALÀ ¾	EDUCACIO VIAL	CATALÀ ¾	EDUCACIÓ FÍSICA	
	RELIGIÓ ¾ SESSIÓ 3 enquesta satisfacció	NATACIÓ	RELIGIÓ ¾		
CASTELLÀ	INFORMÀTICA SESSIÓ 4 El blanc i la diana	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 7 Llapis al mig	MEDI SESSIÓ 8 PROJECTE SESSIÓ 8.1	ED. VIAL	
				ANGLÈS	

MEDI SESSIÓ 1 Presentació projecte “les plantes”	ANGLÈS	CASTELLÀ	MÚSICA	TUTORIA SESSIÓ 10 L’entrevista
---	--------	----------	--------	--------------------------------------

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 2 al 8 de febrer			CURS 2008-2009
DILLUNS 2	DIMARTS 3	DIMECRES 4	DIJOUS 5	DIVENDRES 6	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI SESSIÓ 8.5	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 8.6	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 17 1, 2, 4 un per tots	
CATALÀ SESSIÓ 12 Dictat per parelles	MEDI SESSIÓ 8.3	CATALÀ SESSIÓ 11 (cont) Presentació entrevistes	CASTELLÀ SESSIÓ 8.6 cont	ANGLÈS SESSIÓ 18 Llapis al mig	
PLÀSTICA	CATALÀ $\frac{3}{4}$ SESSIÓ 8.4	EDUCACIO VIAL	CATALÀ $\frac{3}{4}$ SESSIÓ 8.7	EDUCACIÓ FÍSICA	
	RELIGIÓ $\frac{3}{4}$ SESSIÓ 11 Presentació entrevistes	NATACIÓ	RELIGIÓ $\frac{3}{4}$ SESSIÓ 16 Lectura compartida		

CASTELLÀ SESSIÓ 13 Lectura compartida	INFORMÀTICA	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 14 Tutoria entre iguals	MEDI SESSIÓ 8.8	ED. VIAL
				ANGLÈS
MEDI SESSIÓ 8.2	ANGLÈS	CASTELLÀ SESSIÓ 15 1, 2, 4 el número	MÚSICA	TUTORIA SESSIÓ 8.9

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 9 al 15 de febrer			CURS 2008-2009
DILLUNS 9	DIMARTS 10	DIMECRES 11	DIJOUS 12	DIVENDRES 13	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 19 Llapis al mig	MEDI SESSIÓ 8.14 Exposició oral murals	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 26 1, 2, 4	MATEMÀTIQUES	
CATALÀ SESSIÓ 8.10	MEDI SESSIÓ 8.13	CATALÀ SESSIÓ 23 Lectura compartida 1, 2, 4	CASTELLÀ SESSIÓ 27 lectura compartida	ANGLÈS	
PLÀSTICA SESSIÓ 8.11 Realització del mural	CATALÀ ¾ SESSIÓ 20 Tutoria entre iguals	EDUCACIÓ VIAL	CATALÀ ¾ SESSIÓ 8.14 Exposició oral murals	EDUCACIÓ FÍSICA	
		NATACIÓ			

	RELIGIÓ ³ / ₄ SESSIÓ 21 Parada 3 minuts		RELIGIÓ ³ / ₄ SESSIÓ 28 1, 2, 4	
CASTELLÀ SESSIÓ 8.12	INFORMÀTICA	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 24 Llapis al mig	MEDI SESSIÓ 8.14 Exposició oral murals	ED. VIAL ANGLÈS
MEDI SESSIÓ 8.12 cont	ANGLÈS SESSIÓ 22 Show Down	CASTELLÀ SESSIÓ 25 Foli giratori	MÚSICA	TUTORIA SESSIÓ 8.14 Exposició oral murals

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 16 al 22 de febrer			CURS 2008-2009
DILLUNS 16	DIMARTS 17	DIMECRES 18	DIJOUS 19	DIVENDRES 20	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI SESSIÓ 33 Lectura compartida	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 35 Llapis al mig	MATEMÀTIQUES carnestoltes	
CATALÀ	MEDI	CATALÀ SESSIÓ 34 Dictat per parelles	CASTELLÀ SESSIÓ 36 Lectura compartida	ANGLÈS	

PLÀSTICA SESSIÓ 30 El grup nominal	CATALÀ ³ / ₄	EDUCACIO VIAL	CATALÀ ³ / ₄ SESSIÓ 37 1, 2, 4	EDUCACIÓ FÍSICA
		NATACIÓ		
	RELIGIÓ ³ / ₄ SESSIÓ 32 Parada 3 minuts		RELIGIÓ ³ / ₄	
CASTELLÀ	INFORMÀTICA	MATEMÀTIQUES	MEDI	ED. VIAL
				ANGLÈS
MEDI SESSIÓ 31 Cadena de preguntes	ANGLÈS	CASTELLÀ	MÚSICA	TUTORIA

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 23 al 1 de març			CURS 2008-2009
DILLUNS 23	DIMARTS 24	DIMECRES 25	DIJOUS 26	DIVENDRES 27	
ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI SESSIÓ 42 El sac de dubtes	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 48 Tutoria entre iguals	

CATALÀ SESSIÓ 38 Foli giratori per parelles	MEDI SESSIÓ 40 Lectura compartida	CATALÀ SESSIÓ 43 1, 2, 4	CASTELLÀ SESSIÓ 45 Joc de les paraules	ANGLÈS
PLÀSTICA	CATALÀ ¾	EDUCACIO VIAL	CATALÀ ¾ SESSIÓ 46 Lectura compartida	EDUCACIÓ FÍSICA
	RELIGIÓ ¾ SESSIÓ 41 La substància	NATACIÓ	RELIGIÓ ¾	
CASTELLÀ	INFORMÀTICA	MATEMÀTIQUES SESSIÓ 44 Llapis al mig	MEDI SESSIÓ 47 La substància	ED. VIAL
				ANGLÈS
MEDI SESSIÓ 39 Joc de les paraules	ANGLÈS	CASTELLÀ	MÚSICA	TUTORIA

PROGRAMACIÓ: 3r A		Setmana del 2 al 8 de març			CURS 2008-2009
DILLUNS 2	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	

ANGLÈS	MATEMÀTIQUES	MEDI	MATEMÀTIQUES	MATEMÀTIQUES
CATALÀ SESSIÓ 49 Qüestionari satisfacció final		CATALÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS
SESSIONS POSTERIORIS				
PLÀSTICA	CAT			
		NATACIÓ		
	RELIGIÓ ¾		RELIGIÓ ¾	
CASTELLÀ	INFORMÀTICA	MATEMÀTIQUES	MEDI	ED. VIAL
				ANGLÈS
MEDI	ANGLÈS	CASTELLÀ	MÚSICA	TUTORIA

