

L'APRENTATGE COOPERATIU I LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES: DUES CONCEPCIONS DIFERENTS DE TREBALLAR EN GRUP COOPERATIU

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC

albert.irigoyen@urv.cat

<https://orcid.org/0000-0003-2896-0006>

SYLVAIN CONNAC

Université Paul-Valéry Montpellier 3 - LIRDEF

sylvain.connac@univ-montp3.fr

<https://orcid.org/0000-0002-8740-4088>

RESUM

Moltes pedagogies i pràctiques educatives recomanen l'ús de la cooperació entre alumnes. Aquest article teòric intenta diferenciar dues de les pràctiques més utilitzades de dues concepcions de la cooperació escolar: el *treball en grup cooperatiu* de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*, provinent del món anglosaxó) i el *treball en grup* (*travail en groupe*) de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*, provinents del món francòfon). Mentre que l'aprenentatge cooperatiu prioritza més aviat el desenvolupament de les habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) per a després cooperar per aprendre, les *pédagogies coopératives* es presenten de diverses formes a través de dispositius que majoritàriament busquen que els estudiants aprenguin cooperant. L'article consisteix a introduir el *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*, i a eliminar els possibles malentesos en referència al *treball en grups cooperatius* de l'aprenentatge cooperatiu. No es tracta de pràctiques cooperatives que xoquen o competeixen, són més aviat lògiques amb tradicions diferents,

proposades per contribuir a l'aprenentatge i que presenten formes de complementarietat.

PARAULES CLAU: Aprenentatge cooperatiu; pedagogies cooperatives; treball en grup; treball en grup cooperatiu; didàctica de la cooperació.

COOPERATIVE LEARNING AND PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES: TWO DIFFERENT CONCEPTIONS OF COOPERATIVE GROUP WORK

ABSTRACT

Many pedagogies and educational practices recommend cooperation between students. This theoretical article tries to differentiate two of the most used practices from two conceptions of school cooperation: the "cooperative group work" of *aprenentatge cooperatiu* (cooperative learning, from the Anglo-Saxon world) and the "travail en groupe" (group work) of *pédagogies coopératives* (cooperative pedagogies, originating from the French world). While cooperative learning prioritizes the development of cooperative skills (learning to cooperate) and then cooperating to learn, cooperative pedagogies are presented in various forms through devices that mostly aim for students to learn cooperatively. The article introduces the "travail en groupe" of cooperative pedagogies, and tries to clear up any misunderstandings with reference to the "work in cooperative groups" of cooperative learning. These are not cooperative practices that clash or compete; rather they are logical practices from different traditions, which both contribute to learning and complement each other.

KEYWORDS: Cooperative learning; pédagogies coopératives; group work; cooperative group work; didactics of cooperation.

REBUT: 06/03/2023 | ACCEPTAT: 08/06/2023

1. Algunes precisions. Què és l'aprenentatge cooperatiu i què són les pedagogies cooperatives?

La cooperació és més que una acció col·lectiva. Per il·lustrar aquesta idea, Paternotte (2017, p. 30) imagina un grup d'individus en què cadascun d'ells llança una pedra a l'atzar; les pedres, un cop a terra, formen un patró particular. Aquesta figura, tot i que prové d'una acció col·lectiva, és independent de la voluntat dels individus, no és cooperativa, sinó que és fruit d'una simple juxtaposició d'accions individuals.

La cooperació és una acció combinada intencional en què els participants es beneficien de la trobada (Connac, 2021a). Tres determinants poden caracteritzar una conducta cooperativa: una acció combinada (no es pot cooperar sol, cal articular la conducta amb la d'una altra persona, almenys), una intencionalitat (cooperem per una raó relacionada amb un entorn —per exemple, la supervivència—, no perquè ens l'imposa un tercer) i un benefici individual mutu (perquè, paradoxalment, un comportament cooperatiu està motivat per un interès personal, situat entre l'obtenció d'un bé i el reconeixement d'una satisfacció).

Existeixen diverses concepcions i maneres de portar a terme la cooperació a l'aprenentatge. Podem dir que, des dels inicis del segle xx, han sorgit cultures diferents per a la seva aplicació, que queden englobades en dues grans famílies de pedagogies de la cooperació: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), que prové del món anglosaxó i són les que hem traduït, investigat, adaptat i construït, i que utilitzem en el sistema educatiu català i espanyol, i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), que provenen del món francòfon i que ens són desconegudes.¹

1.1. Què és l'aprenentatge cooperatiu?

El concepte *aprenentatge cooperatiu* (AC) és la traducció en llengua catalana del concepte pedagògic anglosaxó *cooperative learning*, que és com s'anomena des dels seus orígens als Estats Units (EUA) i és com s'ha estès i es denomina internacionalment aquesta manera de fer a l'aula. No és un nouvingut a l'educació, té una llarga trajectòria des dels treballs de Dewey

¹ Del que engloben les *pédagogies coopératives*, ens és coneguda la Pedagogia Freinet, gràcies a moviments com l'ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

(1915), Lewin (1945), Thelen (1954) i Deutsch (1949, 1962). Deutsch influència Aronson i Johnson; aquest darrer, amb el seu germà, a partir dels anys 70 i 80, assenten les bases de la teoria de la interdependència social i estableixen els fonaments teoricopràctics de l'AC, en els mateixos anys en què sorgeixen altres investigadors com Slavin, Sharan i Sharan o Kagan. Tots ells postulen un seguit de mètodes i tècniques cooperatives amb una evolució contínua de la teoria i una aplicació creixent als EUA i al Canadà; alhora s'inicia un creixement del seu estudi i pràctica, amb les seves particularitats i característiques específiques, a Israel, els Països Baixos, Noruega i Anglaterra, per estendre's posteriorment en focus reduïts a Itàlia, Suècia o Espanya.

L'AC ha estat objecte d'investigacions que en demostren l'efectivitat davant d'estructures individualistes i competitives (Johnson i Johnson, 1989), en el rendiment acadèmic, el pensament crític, la motivació, l'autoestima, les habilitats socials i la cohesió social (Colomina i Onrubia, 2004; García Cabrera *et al.*, 2012; Gillies, 2014; Serrano i Pons, 2007; Slavin, 2014). En l'actualitat, l'AC és una eina metodològica que dona resposta a les diferents necessitats dels individus del segle XXI (Johnson i Johnson, 2014).

Però, ben bé, a què ens referim quan esmentem el concepte *aprenentatge cooperatiu*? L'aprenentatge cooperatiu és un terme genèric, un concepte paraigua que engloba tot un conjunt de mètodes amb origen en el món anglosaxó i que organitzen i executen la instrucció escolar a través d'interaccions cooperatives entre l'alumnat, la majoria d'elles formant grups de treball. Alguns dels mètodes cooperatius més estesos són: l'Aprenere Junts (*Learning Together*), de Johnson i Johnson (Johnson i Johnson, 1989; Johnson *et al.*, 1999); el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw*), d'Aronson (Aronson *et al.*, 1978); el Puzzle o Trencaclosques II (*Jigsaw II*), de Slavin (1999); l'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*), de De Vries, Edwards i Slavin (De Vries i Edwards, 1974; Slavin, 1999); el Grup d'Investigació (*Group Investigation*), de Sharan i Sharan (1992); la Instrucció Complexa (*Complex Instruction*), de Cohen (1986), o l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*), de Kagan (Kagan, 1994; Kagan i Kagan, 2013).

Tots aquests mètodes cooperatius difereixen en aspectes pràctics i en l'estructura organitzativa, però comparteixen alguns trets essencials

i estan dissenyats per transformar l'activitat grupal en una activitat cooperativa (Davidson, 1998; Ovejero, 2018). En conjunt, contrasten amb l'aprenentatge competitiu, en què cada alumne treballa “contra” els altres per assolir els objectius acadèmics, i trenca també amb l'aprenentatge individualista, en el qual els alumnes treballen sols per assolir objectius d'aprenentatge desvinculats dels altres (Johnson *et al.*, 1999). No obstant això, cal destacar que l'AC no és un conjunt homogeni sobre els vincles entre cooperació i competència, ja que diversos dels seus promotors defensen la competència entre els grups on altres proposen evitar-la. A causa del mite —molt present als EUA— de la competència, aquests promotors “tenen més o menys tendència a introduir un context competitiu en els seus esquemes” (Baudrit, 2005, p. 23).

Pel que fa al nostre sistema educatiu, l'aprenentatge cooperatiu ha arrelat a les aules gràcies als treballs d'investigadors com Ovejero (1990, 2018), Rué (1991, 2020), Mir (1998), Pujolàs (2003, 2008; Pujolàs i Lago, 2018), Domingo (2008), Torrego (Torrego i Negro, 2012; Torrego i Monge, 2018), Gavaldà (2016), Iglesias *et al.* (2017) o Cañabate i Colomer (2020), entre molts d'altres. Talment, cal destacar tota la gran tasca que en l'actualitat duu a terme Duran (Duran i Vidal, 2004; Duran i Monereo, 2012), amb recerques basades en la Tutoria entre Iguals (*Peer Tutoring*) i l'aplicació de l'Observació entre Iguals en la formació permanent de docents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.²

En línies generals, tal com hem adaptat l'AC, l'article de Pujolàs “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut” (2012),³ exemplifica la doble finalitat que ha pretès i pretén la pràctica de l'aprenentatge en grup cooperatiu: 1) que l'alumnat aprengui més i millor els continguts escolars (cooperar per aprendre: el treball en grup cooperatiu com a recurs), i 2) aprendre a treballar en equip (aprendre a cooperar: el treball en grup cooperatiu com un contingut més que han d'aprendre).

² David Duran encapçala el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la UAB. <https://webs.uab.cat/grai/>

³ Pujolàs s'inspira en el títol del llibre de Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.

1.2. Què són les *pédagogies coopératives*?

Per la seva banda, *pédagogies cooperatives* (PC) és el terme amb el qual decidim introduir, a través d'aquest estudi, el concepte provinent del món francòfon *pédagogies coopératives*.⁴ Les pedagogies cooperatives són principalment fruit de pedagogs i moviments educatius de l'Escola Nova i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge. No proposen la noció d'adquirir habilitats cooperatives o valors cooperatius que cal promoure, entren més aviat dins del paradigma de *cooperar per aprendre*. És en aquesta línia axiològica que grans figures de la pedagogia francesa han cavat el solc de la cooperació entre els alumnes: Élise i Célestin Freinet amb la cooperació escolar,⁵ Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la pedagogia institucional i Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup,⁶ entre molts d'altres. Tots han contribuït al desenvolupament de diferents pedagogies fomentant la cooperació dels alumnes, de diferents maneres i per diferents motius. A més a més, tots aquests treballs també han arribat gràcies a moviments pedagògics com l'ICEM - Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP o els RERS.⁷

Al costat d'aquestes dinàmiques pedagògiques, disciplines universitàries com les Ciències de l'Educació han explorat científicament la dimensió social

4 Aquest terme ja ha estat anomenat així en l'entrevista a Connac realitzada per Irigoyen (2021a) per a *Comunicació Educativa*, i també s'ha traduït així a Irigoyen (2021b, 2021c). En castellà s'ha introduït *pédagogías cooperativas* a Connac (2021a, 2021b) i a Irigoyen i Pons-Altés (2023a, 2023b).

5 A les publicacions en llengua francesa sobre cooperació entre alumnes, hi ha una vaguetat quan s'observa que *cooperative learning* ha estat traduït al francès per *pédagogie cooperative* (Connac i Irigoyen, 2023). És cert que aquesta traducció d'*aprenentatge cooperatiu* permet establir ponts amb l'enfocament de Freinet, però alhora causa confusió per entendre que Freinet no posava en pràctica el *cooperative learning*, sinó la *cooperació escolar*. Ovejero (2018, p. 72) afirma que Freinet va arribar més lluny del que després ha fet el *cooperative learning*, i que la concepció estatunidenca del fet de cooperar pren només un aspecte de la Pedagogia de Freinet: l'aprenentatge en grup cooperatiu.

6 Meirieu (Irigoyen, 2022) diferencia set nivells de cooperació entre alumnes: 1) ajuda mútua entre estudiants; 2) interrogatori recíproc; 3) qüestionament mitjançant la confrontació; 4) correcció recíproca i interactiva; 5) classe puzzle o trencaclosques; 6) cooperació de concertació i decisió, i 7) inclusió escolar o escola inclusiva.

7 ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

OCCE: Office Central de la Coopération a l'École, <http://www2.occe.coop/>

AGSAS: Association des Groupes de Soutien au Soutien, <http://agsas.fr/>

GFEN: Groupe Français d'Éducation Nouvelle, <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

AVPI: Association vers la Pédagogie Institutionnelle, <http://avpi-fernand-oury.fr/>

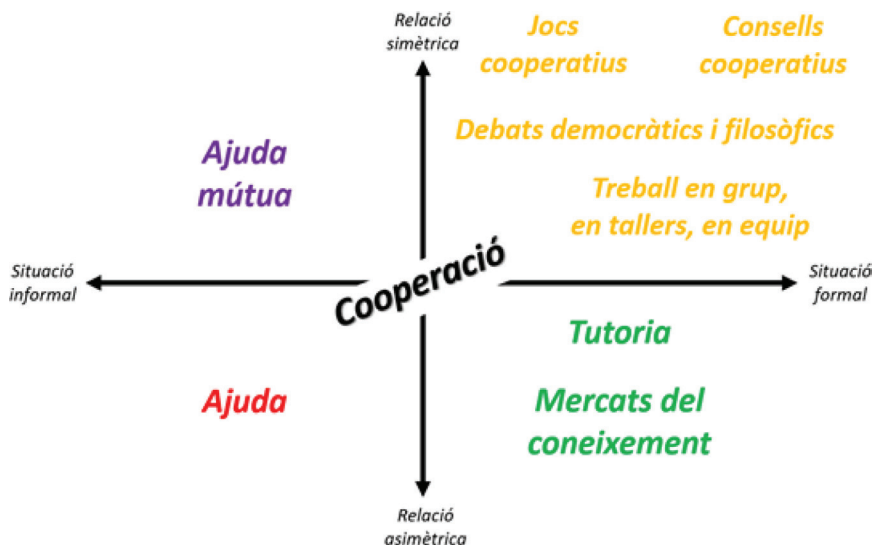
CRAP: Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP>

RERS: Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, <https://www.rers-asso.org/>

de l'aprenentatge (Baudrit, 2000; Darnon *et al.*, 2008). Generalment es basen en teories constructivistes de l'acte d'aprenentatge que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament epistèmic. En aquest marc de pedagogies cooperatives, les relacions interpersonals es presenten, doncs, com a vectors de tres tipus de peticions cooperatives: de suport davant una dificultat, de diversificació d'idees individuals i de conflicte interpersonal (mitjançant la confrontació d'opinions).

Actualment, les pedagogies cooperatives (Connac, 2009, 2017, 2021a, 2021b) reuneixen sota el paraigua de *pédagogies coopératives* (en plural) tot un compendi de variants de *cooperar per aprendre*, com l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*), la tutoria (*tutorat*), el treball en grup (*travail en groupe*), el treball en equip (*travail en équipe*) i el treball en taller (*travail en atelier*), alhora que també engloben altres formes de *cooperar per construir col·lectiu*, com els consells cooperatius (*conseils coopératifs*), els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques - DFDF (*Discussions à Visées Démocratique et Philosophique - DVDP*), els jocs cooperatius (*jeux coopératifs*) o els Mercats de Coneixement (*Marchés de Connaissances*).

Figura 1. Pràctiques cooperatives de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*)



Font: Irigoyen (2021a), de l'obra de Connac (2021a).

D'aquesta manera, introduïm aquesta gran concepció francòfona desconeguda al sistema educatiu català i espanyol, que s'uneix al que ja co-nexim: els mètodes cooperatius de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*).

2. Problemàtica i metodologia d'investigació

Amb l'aparició de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) a la nostra literatura i al nostre imaginari, existeix una gran possibilitat que sorgeixin una sèrie de confusions a l'hora de copsar, conceptualitzar, interpretar i aplicar la cooperació a l'aula. És per això que aquest article teòric i conceptual, en format de síntesi, consisteix a introduir a la nostra literatura una de les modalitats més utilitzades de les *pédagogies coopératives*, el *treball en grup* (*travail en groupe*), dins del paradigma de cooperar per aprendre, i a eliminar els possibles malentesos que hi pugui haver en referència al nostre *treball en grups cooperatius* de l'aprenentatge cooperatiu. Així, per la banda de l'aprenentatge cooperatiu, s'escull per comparar l'anomenat *treball en equips d'aprenentatge cooperatiu*, del programa "Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar" (CA/AC) (Pujolàs i Lago, 2018), que és la manera majoritària sobre com portem a terme el treball en grups cooperatius a les nostres aules.

Escollim com a matriu de desenvolupament d'aquest estudi el triangle de les doctrines pedagògiques (Meirieu, 2018), articulant tres pols: axiològic, epistemològic i praxeològic.

1. El *pol axiològic* de les organitzacions cooperatives posa l'accent en les finalitats filosòfiques i polítiques induïdes i buscades pels pensadors d'aquestes formes de cooperació.
2. El *pol epistemològic* de les pràctiques pedagògiques correspon a les teories que fonamenten aquests plantejaments, així com als seus orígens històrics.
3. El *pol praxeològic* fa referència a pràctiques reals a l'aula. Intentem mostrar aquí com aquestes pràctiques de cooperació es concreten en els alumnes i quines postures adopten els professors.

Aquest triangle ofereix la possibilitat de valorar aquestes dues concepcions de les pràctiques cooperatives grupals i de mostrar-ne la diferenciació.

3. El treball en grup cooperatiu en l'aprenentatge cooperatiu

El programa “Cooperar per Aprendre / Aprendre a Cooperar” (CA/AC) proposa utilitzar uns determinats principis, criteris i orientacions per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu (AC). El programa s'ha desenvolupat en diferents projectes d'investigació des de l'any 2006, i és el resultat del treball dels membres del grup d'investigació Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2007; Riera, 2010; Pujolàs, 2012; Pujolàs, Lago i Naranjo, 2013; Pujolàs i Lago, 2018).

En línies generals, el programa CA/AC consisteix a organitzar de manera didàctica el treball en equips reduïts —de composició heterogènia—, i contribueix al desenvolupament de la cohesió del grup-aula i dels equips cooperatius. Utilitza una estructura de l'activitat que assegura la inclusió dels membres dels equips (Pujolàs, 2003), genera processos d'aprenentatge equitatius (Ainscow, 2001; Slee, 2012) i aprofita al màxim la interacció simultània entre els membres de l'equip (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2018). La finalitat, pel que fa a l'aprenentatge, és clara: aprendre més que no pas si els membres d'un equip treballessin de manera individual.

3.1. El pol axiològic: els valors del treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu

Els equips d'AC tenen una doble finalitat: aprendre els continguts escolars i aprendre a treballar en equip com un contingut escolar més (Pujolàs, 2012; Pujolàs i Lago, 2018). A més, els integrants tenen una doble responsabilitat: aprendre ells mateixos allò que el professor els ensenya i contribuir a fer que ho aprenguin també els seus companys d'equip (Pujolàs, 2008).

Aprendre com a *equip* no només és un recurs per a la docència, sinó també un contingut que aprenen els alumnes (Mir, 1998). Permet que la igualtat de drets es converteixi en igualtat d'oportunitats descobrint per si mateixos el valor de treballar junts i implicar-se i fer-se càrrec del propi aprenentatge i del dels altres, en un entorn que promou la cooperació (Ferreiro i Calderón, 2006). A més a més, en els cinc elements clau dels germans Johnson perquè una estructura grupal esdevingui un equip cooperatiu, els valors queden vehiculats en la pràctica d'interdependència

positiva, el lideratge compartit i la responsabilitat individual combinada amb responsabilitat grupal (Abrami *et al.*, 1995; Slavin 1999; Johnson i Johnson, 2015).

No obstant això, segons Ovejero (2018, p. 56), el propòsit inicial de l'AC era exclusivament incrementar l'eficàcia de les escoles estatunidenques i millorar-ne l'aprenentatge de l'alumnat "per a competir" en millors condicions amb altres països; el mateix autor afegeix que, encara avui, Johnson i Johnson no veuen ni una sola crítica al sistema econòmic, social i cultural que és responsable de fer que les persones siguin individualistes, egoistes i competitives (p. 63). Tanmateix, darrere l'AC hi ha uns determinats valors, com la solidaritat, l'ajuda mútua i el respecte per les diferències (Pujolàs, 2012, p. 84). I, en el cas concret que ens ocupa, el programa CA/AC se centra en el desenvolupament de dues condicions (Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 259): 1) connectar i reconèixer persones molt diferents en l'aspecte cognitivoemocional (Tharp *et al.*, 2002), i 2) combatre la indiferència d'aquells que tenen assegurada la seva inclusió respecte a l'exclusió i el sofriment d'aquells que estan en risc d'exclusió (Slee, 2012). D'aquesta manera, l'estructura cooperativa de l'activitat creada se centra en la inclusió i l'equitat.

Amb tot, malgrat els beneficis descrits, també cal esmentar que l'AC no va lligat a l'ideari del cooperativisme. Quan s'aplica l'AC amb la finalitat d'apropar l'alumnat a uns principis cooperatius, cal dir que no està gaire relacionat a la ideologia de l'associacionisme (Laville, 2016) ni a la del cooperativisme (Estivill i Miró, 2020; Irigoyen, 2021c), entès com a moviment econòmic i social que busca construir un model alternatiu al neoliberalisme. Per tant, seguint els pilars de Delors (1996), l'AC no engloba sempre una manera de conèixer, fer, ser i conviure d'acord amb els principis del cooperativisme (Gavaldà, 2000; Irigoyen i Pons-Altés, 2023a, Irigoyen i Pons-Altés, 2023b; Pons-Altés i Irigoyen, 2022).

3.2. El pol epistemològic: les teories bàsiques del treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu

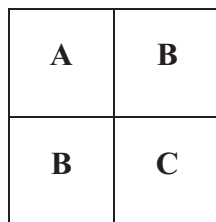
Els referents teòrics a partir dels quals es construeix el programa CA/AC provenen de cinc àrees de coneixements complementàries entre elles

(Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 244): els corrents pedagògics sobre l'escola activa i cooperativa (Dewey, Claparède, Milani, Freinet, Freire), les teories de la psicologia de l'educació sobre l'aprenentatge entre iguals (Piaget, Vigotski, Bruner, Bandura, Webb, Tharp *et al.*), els models sobre AC (Slavin, Kagan, Johnson i Johnson), les concepcions sobre l'educació inclusiva (Brown *et al.*, Gimeno, Stainback i Stainback, Ainscow, Echeita, Slee) i la investigació sobre AC i inclusió (Putnam, Stevens *et al.*, Gillies i Ashman).

Concretament, els equips d'AC del programa CA/AC estan formats per quatre alumnes (poden ser entre tres i cinc integrants) amb competències cognitives, emocionals i socials heterogènies, en els quals hi ha un alumne capaç d'ajudar i un altre dels que més ajuda necessita (Pujolàs, 2003; Pujolàs, 2008). És a dir, el docent ha de conformar els equips de manera que en tots ha d'haver-hi:

- Un alumne dels més competents de l'aula per facilitar ajuda i atendre, així, les competències cognitives, socials i emocionals dels alumnes (Lago Martínez *et al.*, 2018). (Alumne A)
- Un alumne que necessiti de les competències d'altres. (Alumne C)
- Dos alumnes amb competències per conciliar i establir ponts cognitius, emocionals i socials entre els diferents integrants de l'equip i que ajudin a fer que tot l'equip pugui aprendre més. (Alumnes B)

Figura 2. Estructura heterogènia d'un equip cooperatiu CA/AC



Font: pròpia.

Aquesta estructura es basa en gran part en el concepte de Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), de Vigotski (1978), que proposa que l'ajuda a un alumne d'un company més expert contribueix a la millora en l'aprenentatge dels dos. La interacció entre iguals comporta una confrontació

tació d'aquestes opinions que produeix tant un conflicte social (que pot millorar la comunicació i el reconeixement dels punts de vista de l'altre) com un conflicte cognitiu que facilita al subjecte la reconsideració de les pròpies idees (Negro *et al.*, 2012; Connac i Robbes, 2022). Per practicar l'aprenentatge mitjançant el diàleg, els alumnes han de practicar, experimentar i dominar un repertori d'habilitats específiques i desplegar l'AC en un marc coherent d'activitats curriculars, basades en l'aprenentatge, entès des del paradigma socioconstructivista (Rué, 2020).

A més, perquè el treball en equip esdevingui cooperatiu, Pujolàs i Lago (2018, p. 69-78) fan una adaptació dels cinc elements dels germans Johnson:

Taula 1. Els cinc elements per a l'aprenentatge en equip cooperatiu, de Pujolàs i Lago

ELEMENT	DESCRIPCIÓ
1. Interdependència positiva	<p>- <i>Interdependència positiva de rols</i>: cada membre de l'equip exerceix un rol específic, complementari amb el dels companys, amb unes funcions específiques, imprescindibles per al funcionament de l'equip i l'assoliment d'objectius.</p> <p>- <i>Interdependència positiva de finalitats</i>: poden experimentar que junts aconsegueixen de millor manera els objectius que es proposen.</p> <p><i>Interdependència positiva de tasques</i>: en els projectes comuns, cada membre de l'equip porta a terme la tasca que se li ha assignat, complementària a les tasques de la resta de membres de l'equip.</p> <p>- <i>Interdependència positiva d'identitat</i>: els membres d'un equip tenen consciència d'equip, se senten a gust treballant junts i ajudant-se.</p>
2. Participació equitativa	Tots els membres de l'equip han de tenir les mateixes oportunitats de participar dins de l'equip.
3. Interacció simultània	El treball en equip ha de tenir les màximes interaccions possibles entre tots els components i debatre, contrastar punts de vista, dialogar i prendre les decisions d'una manera consensuada entre els membres d'un equip.
4. Responsabilitat individual i compromís personal	Sense responsabilitat individual no hi ha treball en equip. Aquesta responsabilitat es concreta en compromisos personals per millorar el funcionament de l'equip.
5. Autoavaluació grupal	<i>Parar-se a pensar</i> sobre el funcionament de l'equip per identificar punts forts i reforçar-los, i punts dèbils per establir objectius de millora.

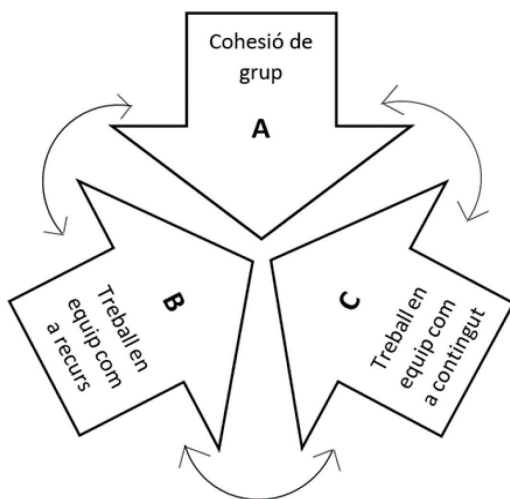
Font: traducció pròpia al català de la taula creada per Pujolàs i Lago (2018, p. 78), on adapten els elements de Johnson i Johnson.

3.3. El pol praxeològic: les pràctiques reals a l'aula del treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu

El programa CA/AC s'estructura en tres àmbits d'intervenció complementaris (Pujolàs, 2012):

- Àmbit d'intervenció A: inclou totes les actuacions relacionades amb la cohesió de grup.
- Àmbit d'intervenció B: actuacions caracteritzades per l'ús del treball en grup cooperatiu com a recurs per ensenyar.
- Àmbit d'intervenció C: actuacions encaminades a ensenyar a l'alumnat d'una forma explícita i sistemàtica a treballar en equip (el treball en grup cooperatiu és un contingut per ensenyar).

Figura 3. Àmbits d'intervenció complementaris del programa CA/AC



Font: creació dels autors de l'article, que es basa en Pujolàs i Lago (2018).

- *Àmbit A: cohesió de grup*

Són un conjunt d'activitats i dinàmiques per a la cohesió del grup-classe. Serveix per generar una posició positiva per treballar en equip i ajudar-se a aprendre. Es realitza en els moments previs a la constitució dels equips i en els moments previs i posteriors a l'avaluació dels equips. És a dir, serveix

tant per preparar el grup-classe per treballar en equip com per recompondre el grup-classe i els equips. Consta d'un seguit d'actuacions que responen a cinc dimensions diferents (Lago Martínez *et al.*, 2018, p. 254):

1. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat.
2. La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com quelcom important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.
3. El respecte a les diferències i la convivència.
4. La participació de l'alumnat i la presa de decisions consensuada.
5. El coneixement mutu amb els alumnes en risc d'exclusió i la disposició per a la solidaritat i l'ajuda mútua.

- Àmbit B: treball en equip com a recurs

Es refereix al treball en equip com a recurs per aprendre els continguts escolars. Tracta d'anar utilitzant estructures de l'activitat cooperativa (simples i complexes) que regulin el treball en equip perquè els alumnes aprenguin junts i s'ajudin a aprendre de manera estructurada —amb participació equitativa i interacció simultània (Kagan i Kagan, 2013).

La proposta pràctica del programa CA/AC és una adaptació de Pujolàs (2008), que es basa en les estructures cooperatives simples, que prenen com a referències les propostes de Kagan (1994), i en les estructures cooperatives complexes (també anomenades mètodes cooperatius) de l'AC com el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw*) (Aronson *et al.*, 1978), el Grup d'Investigació (Sharan i Sharan, 1992) o el *Team Assisted Individualization* o el *Teams Games-Tournament* (Slavin, 1999). Les adaptacions d'aquestes estructures fan que el seu desenvolupament exigeixi, en un moment de l'activitat, la intervenció amb èxit de tots els integrants de l'equip, amb la finalitat d'assegurar la inclusió i perquè en la intervenció sigui imprescindible l'ajuda a qui més ho necessita.

- Àmbit C: treball en equip com a contingut

Es tracta d'ensenyar als alumnes a treballar en equip per superar els problemes que van sorgint (competència de treballar en equip). És una au-

toregulació del funcionament de l'equip (cinquè punt dels elements de Johnson *et al.*, 1999) i aprendre a organitzar-se. Per tant, és imprescindible dotar els equips d'instruments d'autoavaluació i coavaluació.

Aquest programa posa a l'abast *Plans d'equip* i un *Quadern d'equip*, que són una eina d'autogestió de l'equip i fomenten la cohesió, la inclusió i l'equitat. Consisteixen en un conjunt d'acords d'equip, compromisos individuals, rols individuals i objectius com a equip, amb l'objectiu de millorar el seu funcionament i aconseguir que tots aprenguin a cooperar.

4. El treball en groupe en les *pédagogies coopératives*

Les pedagogies cooperatives corresponen a totes les organitzacions de treball dels estudiants perquè puguin actuar o aprendre amb els altres, pels altres i per als altres (Connac, 2022). Algunes d'aquestes pràctiques s'orienten a l'enfortiment dels vincles col·lectius (consells cooperatius, mercats del coneixement, jocs cooperatius, Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, etc.) i d'altres a donar suport a l'aprenentatge escolar, les quals s'implementen principalment per facilitar i millorar l'aprenentatge. El treball en grup (*travail en groupe*, o també esmentat com a *travail en groupe d'apprentissage*) entra en aquesta categoria.⁸

4.1. El pol axiològic: els valors del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

El treball en grup (*travail en groupe*) de les *pédagogies coopératives* no pretén desenvolupar valors prosocials. Més aviat és una organització pedagògica orientada a facilitar el procés d'aprenentatge. És a dir, no treballem en grup per aprendre a treballar amb els altres (cosa que és més certa amb el treball en equip), sinó per augmentar les nostres possibilitats d'aprendre millor (Connac i Rusu, 2021). Aquesta forma de cooperació entre iguals aposta, doncs, per axiologies humanistes, basades en una concepció inclusiva de l'educació, i busca el progrés de tothom. Així, s'intenta complir els requisits d'una democratització de l'èxit acadèmic (Merle, 2009): no només pretén educar els joves, sinó que permet que cada jove guanyi

⁸ En les *pédagogies coopératives*, el *travail en groupe* és diferent del *travail en équipe*. Aquest darrer també forma part de la categoria *cooperar per aprendre*, però, a diferència del *travail en groupe*, està orientat a la realització de projectes de manera grupal (Cottureau, 2007).

confiança en si mateix, es mobilitzi davant els esforços que calen per aprendre i surti de l'escola amb capacitats que els ajudin a desenvolupar-se en la seva vida personal, professional i social.

De fet, el treball en grup contribueix a la presa de consciència de la ciutadania per dos motius principals. Primer, per la riquesa de l'alteritat: perquè l'altre pensa diferent i perquè el col·lectiu és font d'opinions múltiples porta a tothom a qüestionar-se a partir de la necessitat de trobar respostes personals per compondre concepcions plurals. En definitiva, treballar en grup transforma les diferències en riquesa individual: el que pensen els altres alumnes permet a cadascú augmentar les seves experiències quan es pren consciència d'altres possibilitats encara no trobades.

Després, per a la categoria del coneixement: perquè l'ensenyant no és un "religiós" i aprendre a l'escola no consisteix pas a acceptar el fet de creure en respostes ja fetes, sinó que dona la possibilitat als alumnes de dubtar, i dona sentit al coneixement construït (Astolfi, 2008). Si els professors adopten les postures dels clergues, no és estrany que alguns estudiants desafïïn el coneixement de l'escola comparant-lo amb els dogmes de la seva fe. En resum, com que els continguts docents tenen una epistemologia específica (és a dir, es construeixen progressivament i no són veritats revelades), l'aprenentatge requereix una epistèmia, és a dir, una connexió profunda entre l'experiència personal i l'apropiació.

Això és el que ofereixen les experiències de treball en grup: dissenyar el coneixement escolar com a respostes als problemes que ens trobem i no com a respostes ja fetes a preguntes que no ens fem.

4.2. El pol epistemològic: les teories bàsiques del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

El treball en grup (*travail en groupe*) s'esdevé quan un professor convida els alumnes a reunir-se per compartir les seves opinions sobre el mateix problema. Cal dir que no val plantejar qualsevol problema, perquè no tots tenen aquesta funció. El que funciona és una situació pensada per bloquejar l'alumnat, en el sentit que els porta fins a un obstacle en la seva resolució. En didàctica, aquesta afirmació es coneix com una *situació-*

problema (Fabre, 1999). Una situació-problema correspon a una disposició escolar amb quatre característiques:

- Els alumnes entenen l'assignatura i estan interessats a participar en el repte proposat.
- Es bloquegen davant l'obstacle que troben (davant de l'enunciat i davant d'opinions divergents).
- El contingut escolar associat a aquesta situació és la millor manera (la més fàcil i ràpida) de superar l'obstacle trobat.
- La relació amb aquests coneixements s'estableix quan els alumnes són conscients de l'obstacle amb el qual es troben.

En agrupar-se, és clar, els estudiants no poden trobar “per miracle” o “per art de màgia” la resposta relativa al coneixement que permet resoldre el problema. Però, intercanviant les seves opinions, discuteixen i cadascun arriba a qüestionar la solidesa de les seves pròpies certeses: “I si fos jo qui estava equivocat?” La fase d'argumentació és el que s'anomena *conflicte sociocognitiu* i la fase de dubte és el que s'anomena *conflicte cognitiu* (Darnon *et al.*, 2008). Aleshores s'obre un context cognitiu perfecte perquè el professor pugui aportar a la comprensió dels alumnes els coneixements reconeguts per superar l'obstacle que els bloqueja. L'alumnat es troba, doncs, en condicions òptimes per entendre quelcom nou, perquè obtenen respostes a preguntes que ells mateixos es fan.

Aquestes concepcions de l'aprenentatge es basen en teories socioconstructivistes (Doise i Mugny, 1981). Consideren els conflictes sociocognitius com a fonts potencials de conflictes cognitius. Un conflicte sociocognitiu correspon a l'oportunitat que un professor dona als seus alumnes, mitjançant un enfocament de treball en grup, de confrontar les seves idees sobre un mateix problema. Els punts de vista divergents han de permetre augmentar el pensament crític i, per tant, la creativitat mitjançant l'exploració de més possibilitats, incloses les que inicialment no es defensaven (Buchs *et al.*, 2008, p. 107). La culminació d'un conflicte sociocognitiu és un conflicte cognitiu, un estat de dubte fruit d'un desacord amb els companys. Amb un conflicte cognitiu, el dubte ve del reconeixement de la insuficiència del propi coneixement. Neix de “la capacitat d'escoltar la legitimitat del punt de vista de l'altre fins que el fas teu i t'equivoques

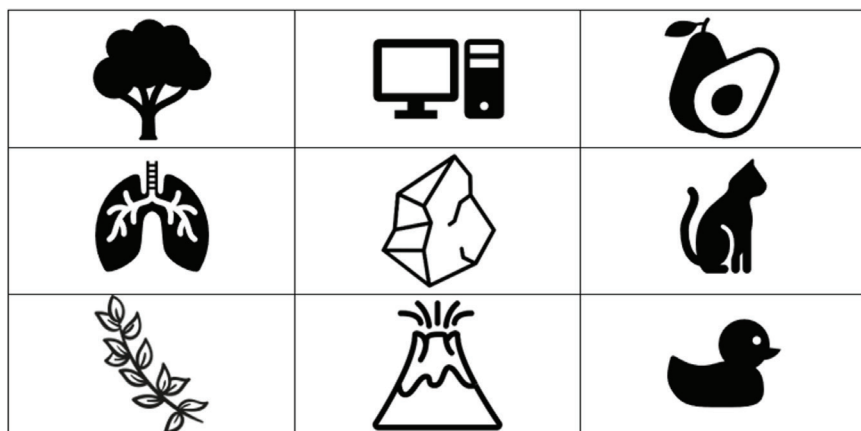
amb tu mateix” (Meirieu, 2018, p. 206). Durant un conflicte sociocognitiu, aquest dubte neix d'un desacord amb els companys. Això és el que permet, aleshores, al professor organitzar una relació amb el coneixement percebut com a resposta al qüestionament viscut pels alumnes.

4.3. El pol praxeològic: les pràctiques reals a l'aula del *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*

L'organització del treball en grup requereix diverses precaucions. En cas contrari, pot ser especialment contraproductiu. Aquestes condicions s'han actualitzat per una successió d'investigacions qualitatives i integrals, a partir de les paraules dels alumnes que viuen aquesta modalitat pedagògica de manera ordinària (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022). Aquests treballs van permetre formalitzar l'estructura d'una sessió amb treball en grup al voltant de nou etapes:

1. Presentació de les instruccions (una situació-problema i les etapes de treball). Exemple de situació-problema en ciències de la vida (al voltant de la noció de *viure*).

Figura 4. Exemple de situació-problema en ciències de la vida



Font: pròpia.

2. Temps de treball individual, perquè tothom pugui afrontar l'enunciat i considerar respostes per compartir en grup (breu i sense cooperació).

3. Constitució de grups (des dels alumnes que vulguin treballar en grup i per sorteig, fins a grups de 3 a 5 alumnes).
4. Temps de treball en grup, orientat a l'aparició de conflictes sociocognitius: busca elevar els desacords (entre 5 i 10 minuts).
5. Retroacció col·lectiva, orientada a l'aprofundiment dels conflictes sociocognitius: el docent apunta totes les propostes possibles i diferents i, després, pregunta al grup d'alumnes: "A parer teu, qui té raó?"
6. Síntesi per part del docent (mitjançant una transmissió-explicació de coneixements *ad hoc*).
7. Redacció del resum, que serveix de document escrit perquè els alumnes iniciïn la fase de memorització.
8. Exercici individual d'aplicació immediata (i retroacció per part del docent), perquè cada alumne surti de la sessió amb informació sobre una estimació del seu grau de comprensió dels continguts docents.
9. Balanç reflexiu de la sessió, al voltant del caràcter agradable dels intercanvis (ajudant a tothom a opinar sense por davant dels altres) i de la utilitat de les fases de treball (referent a la confrontació d'opinions, l'aparició del qüestionament i la comprensió dels continguts ensenyats).

5. Conclusions

A través d'aquest estudi, que analitza dues grans concepcions de pedagogies de la cooperació, s'han constatat diverses diferències entre l'aprenentatge cooperatiu (AC) i les *pédagogies coopératives* (PC). Sense deixar de banda les seves singularitats, no es tracta d'enfocaments pedagògics que xoquen o competeixen. Són més aviat lògiques amb tradicions diferents, proposades per contribuir a l'aprenentatge i el benestar de l'alumnat i que poden presentar formes de complementarietat: formar l'alumnat en cooperació utilitzant recursos de l'aprenentatge cooperatiu i, després, organitzar el seu treball diari amb les pedagogies cooperatives (Connac i Irigoyen, 2023). I és en aquesta complementarietat on se centren les conclusions d'aquest estudi.

En la comparació per resoldre la possible confusió del *treball en grup cooperatiu* de l'AC del *treball en grup* de les pedagogies cooperatives, queda mostrat que són pràctiques diferents amb objectius ben diversos, però que, al mateix

temps, són complementàries. El primer és un programa per portar a la pràctica la cooperació a l'aula, i el *treball en grup* de les PC detalla com l'alumnat pot construir coneixement a través de la interacció amb els companys.

Un dels problemes del *treball en grup cooperatiu* de l'AC és que, sovint, els seus integrants comparteixen la mateixa producció (un únic treball per fer entre el grup o equip), i això fa que molts cops els estudiants col·laborin (es reparteixin tasques) i no cooperin. La cooperació té relació amb el conflicte sociocognitiu, el suport recíproc i la complementarietat de les diferències. Els procediments i les tècniques requerides per reconduir els conflictes de manera constructiva són importants per al bon funcionament dels grups d'aprenentatge. I això és el que configura i estructura el *treball en grup* de les PC, que sosté que, perquè els alumnes cooperin, han de compartir la mateixa situació d'aprenentatge i no pas la mateixa producció.

Per tant, el conflicte sociocognitiu és una condició necessària per a la descentració intel·lectual individual. Els estudiants arriben a explorar àrees més àmplies de les pròpies idees i, d'aquesta manera, poden reconsiderar-les a partir de la retroalimentació proporcionada per l'opinió del company. La divergència de punts de vista permet augmentar el pensament crític i, per tant, la creativitat, i explorar més possibilitats, incloses les que inicialment un no havia pensat. Però això fa que el treball hagi de començar individualment (per tenir un criteri propi) i s'acabi individualment (perquè un no pot aprendre per un altre), però entremig hi ha el moment sociocognitiu quan es comparteixen idees i postures i es confronten punts de vista amb els companys de grup (o d'equip). En aquest cas, el més important no és arribar a un acord, sinó que la finalitat és reestructurar les idees inicials de l'alumne.

Les organitzacions de treball cooperatiu dels alumnes, a més del conflicte sociocognitiu, els ajuden a afrontar les dificultats individuals (ja que poden recórrer a companys de la seva elecció) i a considerar les diferències individuals com a riquesa: a través de l'ajuda mútua, tothom aporta idees que els altres no haurien tingut, i viceversa.

Són totes aquestes organitzacions pedagògiques a través de la cooperació les que fomenten l'esforç personal d'aprenentatge i que atorguen

un lloc central a la dimensió social d'aquest aprenentatge. Només podem aprendre per nosaltres mateixos, però ens és més fàcil aprendre, per i per als altres. Davant l'auge de les temptacions individualistes i l'onada de solucions digitals, aquesta és, sens dubte, la raó per atribuir un futur serè i prometedor a les escoles i les universitats.

Finançament

Albert Irigoyen és investigador predoctoral en formació FI-SDUR amb el suport de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya. L'estudi és part del projecte "Historia de la Catalunya subalterna contemporánea: alternativas solidarias y cooperativas" (PID2019-109560GB-I00), finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació.

Referències bibliogràfiques

- ABRAMI, P. C., CHAMBERS, B., POULSEN, C., D'APOLLONIA, S., i HOWDEN, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Harcourt-Brace.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea Ediciones.
- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J., i SNAPP, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- ASTOLFI, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF Éditeur.
- BAUDRIT, A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? (Nota de síntesi). *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153.
- BAUDRIT, A. (2005). *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- BUCHS, C., DARNON, C., QUIAMZADE, A. MUGNY, G., i BUTERA, F. (2008). Conflits et apprentissage: régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.
- CAÑABATE, D., i COLOMER, J. (2020). Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Dins D.

- Cañabate i J. Colomer (eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 11-24). Graó.
- COHEN, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.
- COLOMINA, R., i ONRUBIA, J. (2004). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. Dins C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (p. 415-434). Alianza Editorial.
- CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF Éditeur.
- CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.
- CONNAC, S. (2021a). *La cooperación entre alumnos*. Montaber-Marge Books.
- CONNAC, S. (2021b). *Aprender con las pedagogías cooperativas: orientaciones y herramientas para la enseñanza*. Intercoop.
- CONNAC, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres - CIEP*, 90, 53-62. <https://doi.org/10.4000/ries.12745>
- CONNAC, S., i IRIGOYEN, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et Socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- CONNAC, S., i RUSU, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2). <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>
- CONNAC, S., i ROBBES, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 44(3), 338-350. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>
- COTTEREAU, D. (2007). *Alterner pour apprendre - Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Réseau Ecole et Nature.
- DARNON, C., BUTERA, F., i MUGNY, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. PUG.
- DAVIDSON, N. (1998). L'apprentissage coopératif et en collaboration - Une tentative d'unification. Dins J. S. Thousand, R. A. Villa i A. I. Nevin (eds.), *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p. 63-101). Les Éditions Logiques.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- DEUTSCH, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.

- DEUTSCH, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. Dins M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (275-320). Univer. Nebraska Press.
- DE VRIES, D., i EDWARDS, K. (1974). Students Teams and Learning Games: Their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- DEWEY, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- DOISE, W., i MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Intereéditions.
- DOMINGO, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- DURAN GISBERT, D., i MONEREO FONT, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial.
- DURAN, D., i VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- ESTIVILL, J., i MIRÓ, I. (2020). *L'Economia Social i Solidària a Catalunya*. Icaria.
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.
- FERREIRO, R., i CALDERÓN, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- GARCÍA CABRERA, M. del M., GONZÁLEZ LÓPEZ, I., i MÉRIDA SERRANO, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.
- GAVALDÀ, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- GILLIES, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of research, *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 792-801. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>
- IGLESIAS MUÑIZ, J. C., GONZÁLEZ GARCÍA, L. F., i FERNÁNDEZ-RÍO, J. (coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materiales del currículum*. Pirámide.

- IRIGOYEN, A. (2021a). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>
- IRIGOYEN, A. (2021b). La cooperación entre el alumnado. *Comunicació Educativa*, 34, 225-242. <https://doi.org/10.17345/comeduc2021225-242>
- IRIGOYEN, A. (2021c). El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable. Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciudadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 11-26). Publicacions Universitat Rovira i Virgili. <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483>
- IRIGOYEN, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>
- IRIGOYEN, A., i PONS-ALTÉS, J. M. (2023a). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. Dins F. Acosta, Á. Duarte, E. Lázaro, i M. J. Ramos Roví (eds.), *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo XXI* (p. 1687-1697). UCOPress Editorial, Universidad de Córdoba.
- IRIGOYEN, A., i PONS-ALTÉS, J. M. (2023b). Aprendizaje cooperativo y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): formación de docentes a partir de problemas sociales relevantes. Dins M. de la E. Cambil, A. R. Fernández Paradas i N. de Alba Fernández (coords.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (p. 779-787). Narcea.
- JOHNSON, D. W., i JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- JOHNSON, D. W., i JOHNSON, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- JOHNSON, D. W., i JOHNSON, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. Dins R. M. Gillies (ed.), *Collaborative Learning: Developments in Research and Practice* (p. 17-46). Nova Science.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., i HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- KAGAN, S. (1994). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.

- KAGAN, S., i KAGAN, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- LAGO MARTÍNEZ, J. R., SOLDEVILA PÉREZ, J., i JIMÉNEZ PERALES, V. (2018). *El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad*. Dins J. C. Torrego Seijo, i C. Monge López, C. (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.
- LAVILLE, J.-L. (2016). *L'économie sociale et solidaire - Pratiques, théories et débats*. Points.
- LEWIN, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry*, 8(2), 126-136. <https://doi.org/10.2307/2785233>
- MEIRIEU, P. (2018). *La riposte - Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Éditions Autrement.
- MERLE, P. (2009). *La Démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- MIR, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Graó.
- NEGRO, A., TORREGO, J. C., i ZARIQUIEY, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. Dins J. C. Torrego i A. Negro (coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- OVEJERO, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- PATERNOTTE, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.
- PONS-ALTÉS, J. M., i IRIGOYEN, A. (2022). ¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares. Dins J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio i N. de Alba Fernández (eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (p. 889-898). Tirant Lo Blanch.
- PUJOLÀS, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.
- PUJOLÀS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.

- PUJOLÀS, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 12, 21-37.
- PUJOLÀS, P., i Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. Dins J. Bonals i M. Sánchez-Cano (eds.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (p. 201-213). Graó.
- PUJOLÀS, P., i LAGO, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / Aprender a cooperar)*. Octaedro.
- PUJOLÀS, P., LAGO, J. R., i NARANJO, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- RIERA, G. (2010). *Cooperar per Aprender / Aprender a Cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* (Tesi doctoral). Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova.
- RUÉ, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dins D. Cañabate i J. Colomer (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.
- SERRANO, J. M., i PONS, R. M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
- SHARAN, Y., i SHARAN, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
- SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.
- SLAVIN, R. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- SLAVIN, R., SHARAN, S., KAGAN, S., LAZAROWITZ, R. H., WEBB, C., i SCHMUCK, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.

- THARP, R. G., ESTADA, P., STOLL, S., i YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Editorial Paidós.
- THELEN, H. (1954). *Dynamics of groups at work Chicago*. University of Chicago Press.
- TORREGO, J. C., i NEGRO, A. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- TORREGO SEIJO, J. C., i MONGE LÓPEZ, C. (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.
- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.