



LA COOPERACIÓ ENTRE ESTUDIANTS DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS EN LA FORMACIÓ DE MESTRES. UNA COMPARACIÓ ENTRE L'APRENTATGE COOPERATIU I LES "PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES"

Albert Irigoyen Zaragoza

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

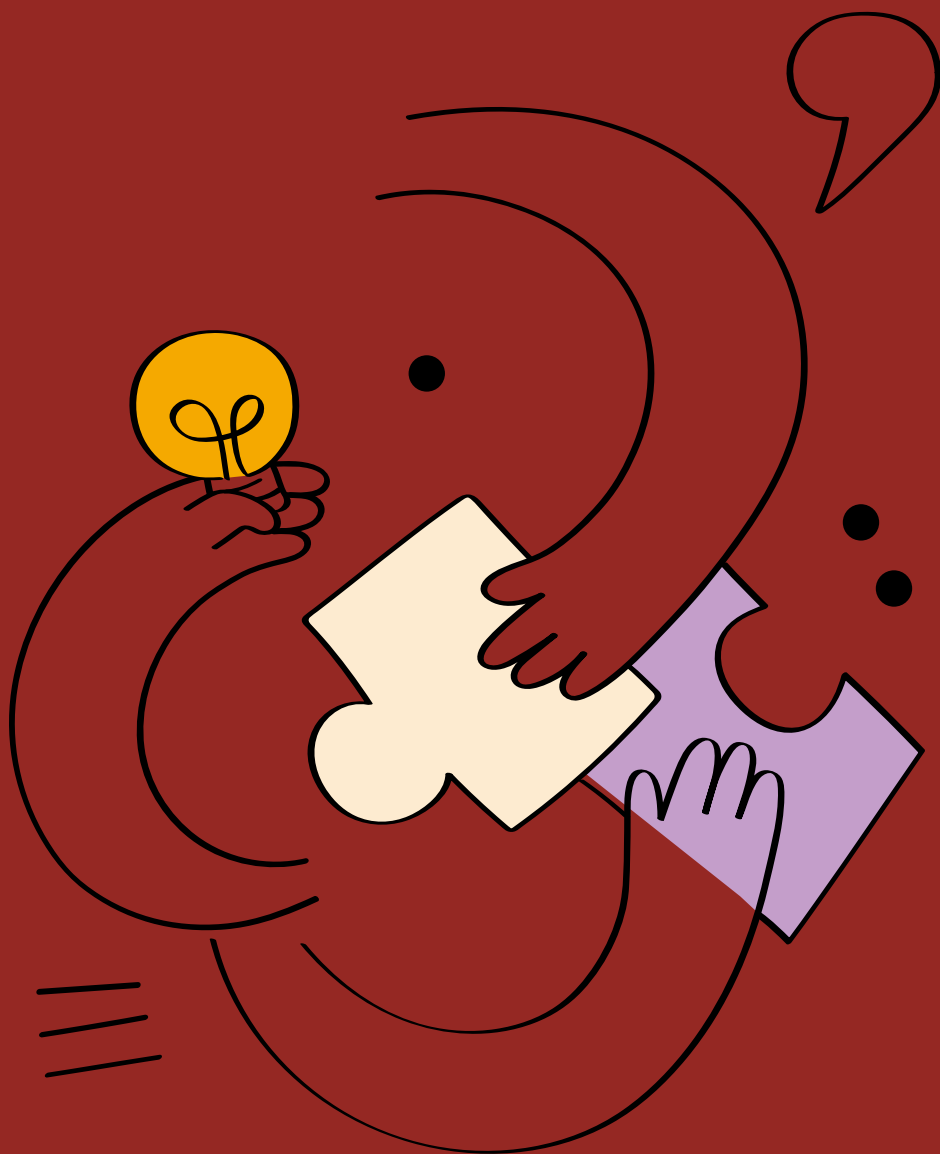
ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres

Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*

—— ALBERT IRIGOYEN ZARAGOZA



TESI DOCTORAL
Universitat Rovira i Virgili, 2023

Directors
JOSEP M. PONS-ALTÉS
ANTONI GAVALDÀ TORRENTS

TESI DOCTORAL

La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres

Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu
i les *pédagogies coopératives*

Autor

ALBERT IRIGOYEN ZARAGOZA

Directors

JOSEP M. PONS-ALTÉS

ANTONI GAVALDÀ TORRENTS

Àrea de Didàctica de les Ciències Socials,
Departament d'Història i Història de l'Art

Doctorat en Estudis Humanístics.
Línia de recerca en Didàctica de les Humanitats i les Ciències Socials

Universitat Rovira i Virgili
Tarragona, octubre de 2023



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Aquesta investigació ha estat possible gràcies al contracte d'investigació 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 també forma part del projecte del grup de recerca ISOCAC *Historia de la Catalunya subalterna contemporànea: alternatives solidarias y cooperativas* (PID2019-109560GB-I00), finançat pel *Ministerio de Ciencia e Innovación*.

Nota d'edició

La redacció d'aquesta tesi doctoral ha seguit les recomanacions de la normativa lingüística dictada per l'Institut d'Estudis Catalans i per lingüistes com ara les doctores Carme Junyent i Figueras, Neus Nogué Serrano o el filòleg Jordi Badia i Pujol, que advoquen per evitar desdoblaments de gènere innecessaris en pro d'una economia i claredat del llenguatge.

Il·lustracions d'Ariadna Rodríguez Masià (<https://www.sudsud.studio/>)



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*", que presenta Albert Irigoyen Zaragoza per a l'obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament d'Història i Història de l'Art d'aquesta universitat. La tesi, a més, opta a la menció internacional.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado "La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*", que presenta Albert Irigoyen Zaragoza para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Historia e Historia del Arte de esta universidad. La tesis, además, opta a la menció internacional.

I STATE that the present study, entitled "La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*", presented by Albert Irigoyen Zaragoza for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department of History and History of Art of this university. The thesis, in addition, opts for the international mention.

Tarragona, 17 d'octubre de 2023 / Tarragona, 17 de octubre de 2023/ Tarragona, 17th October 2023

Els directors de la tesi doctoral

Los directores de la tesis doctoral

Doctoral Thesis Supervisors

Josep Maria Pons Altés

Antoni Gavalda Torrents

A mons pares

i a mons iaíos

Agraïments

Vull donar les gràcies a tothom qui m'ha fet costat i m'ha animat a continuar en aquest llarg camí d'alegries i dificultats que suposa realitzar una tesi doctoral. En el moment que veus el final, valors com hi has arribat i aprecies encara més tota la gent que t'ha ajudat a fer el recorregut més planer.

Començo agraint l'afecte i el suport de la meva família, que ha estat pendent i seguint de ben a prop tot el que he fet. Sobretot agraeixo a mon pare i a ma mare, Ignacio i Teresa, l'educació que m'han donat i tots els ensenyaments que m'han portat a ser qui soc avui, perquè han cregut sempre en mi i en els meus somnis, que també són els seus. Gràcies a Pau Lleixà pel mestratge durant tots aquests anys, per ensenyar-me a confiar en mi mateix, per encomanar-me la seva estima per la llengua, la literatura i la cultura, i per creure sempre en mi quan ben poca gent hi creia. Gràcies a Alba per entendre un món acadèmic que és difícil de comprendre, per fer-me costat i animar-me sempre a continuar, així com per la tranquil·litat i per omplir de somriures dia rere dia la meva vida. Gràcies també a la meva colla, per preocupar-se i acompanyar-me, pels riures i per les bromes. I aprofito per animar i enviar força a través d'aquestes línies als futurs doctors que de ben segur esdevindran, Neus Cano Marco i Kevin Sánchez Sancho.

Un agraïment molt sincer als dos directors de tesi: els doctors Josep M. Pons-Altés i Antoni Gavaldà, pilars d'aquest estudi. A Josep Maria pel seu mestratge pacient, per l'acompanyament, l'escolta i els bons consells. També per haver-me guiat anteriorment com a tutor del Treball Final de Màster, que va servir per endinsar-me en la investigació en l'aprenentatge cooperatiu i en la Didàctica de les Ciències Socials. A Antoni, per ser un far en l'exigència i rigor necessaris per a ser docent i investigador, així com també per esperonar-me a millorar dia rere dia i ensenyar-me a tenir present que davant del pessimisme i de l'optimisme cal obrir i tenir constància. Crec, honestament, que aquesta tesi és un intent de resposta a l'interès per les ciències socials que van brollar en mi quan era estudiant seu del Grau d'Educació Primària. Gràcies, Josep Maria; gràcies, Antoni.

L'estudi d'aquesta tesi m'ha permès gaudir de dues estades a la *Université Paul-Valéry Montpellier 3*, que m'han donat a conèixer una universitat, una ciutat i un país que m'han acollit tan bé que de seguida m'hi vaig sentir com a casa; i en aquest sentit m'agradaria donar les gràcies molt especialment al Dr. Sylvain Connac, per obrir-me les portes de la universitat i de casa seva, per tractar-me com un més del seu equip

d'investigació, i descobrir-me un nou món a l'entorn de la cooperació entre estudiants: les *pédagogies coopératives*. També m'agradaria fer un agraïment molt especial a la Dra. Carole Gauthié, per tot l'acompanyament, per aconsellar-me, per obrir-me casa seva, per les traduccions quan han calgut, i per aportar-me coneixements sobre educació i *pédagogies coopératives*, així com per les converses, pels riures i per confiar tant en mi. De la mateixa manera, agrair a tot el grup de docents que conformen l'ICEM34 i PIDAPI l'acollida i que em deixessin aprendre d'ells. En especial, a Isabelle Quimbetz, Cédric Serres, Julie Lefort, Printemps Ngûyen, Céline Sauvaire i Pierre Cieutat, que em van obrir les seves aules en temps de pandèmia i em van ensenyar -des de la pràctica del dia a dia- què són les *pédagogies coopératives*. Finalment, d'aquesta estada francesa, vull fer un agraïment als referents entrevistats, els doctors Philippe Meirieu i Bruno Robbes, que han aportat des de diferents camps d'estudi la seva percepció i sapiència, i han contribuït a fer que aquesta tesi tingui uns fonaments encara més sòlids.

Gràcies als companys del grup de recerca ISOCAC, sobretot a la Dra. Montserrat Duch i al Dr. Ramon Arnabat, per permetre'm pertànyer al grup d'investigació en què somiava ser-hi quan cursava el Grau d'Història. Agrair les estones viscudes amb els companys del grup EACoop i de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials de la URV (Anna, Carlos, Fabrícia, Foix, Jaume, Joan, Maribel, Marta, Oriol, Patrícia, Queral, Víctor). Gràcies a Marta Camarero-Figuerola, Jorge M. Dueñas, Sandra Gilabert, Carlos Moruno, Sara Masalias, Joan Casanovas, Neus Baena, Ramon Palau, Juan Carlos Colomer, Juan Carlos Bel, Joan Callarisa, Maria Feliu, Jordi Castellví i a Ann E. Wilson, companys de la URV i de l'AUPDCS, pels bons consells donats i per estar sempre disponibles i parlar sobre tot i res fent un cafè. Així com també vull agrair l'acceptació del grup SOCIAL(S) de la Universitat de València per a la tercera estada doctoral; i els ànims rebuts de la Dra. Dolors Cañabate i la recomanació que em va fer de visitar Montpeller per conèixer l'equip del Dr. Connac.

En darrer terme, un agraïment per a Ariadna Rodríguez i Òscar Plaza pel disseny de la coberta i les il·lustracions de la tesi, així com al Dr. Jacky Verrier per l'ajut en les traduccions en francès. I gràcies a tot l'alumnat que he tingut, en especial al dels cursos on he aplicat els estudis de cas. En definitiva, gràcies a la Universitat Rovira i Virgili, per haver-me permès créixer aquí cursant les dues carreres, el màster i, ara, aquest doctorat, des que vaig sortir de la meua Ràpita natal, amb divuit anys, per aterrar a Tarragona.

ÍNDEX

Resum/résumé/resumen/abstract	29
Resum.....	29
Résumé.....	31
Resumen.....	33
Abstract	35

PART I. Plantejament del problema de recerca

Capítol 1.– Introducció, contextualització, problemàtiques i objectius de la recerca	39
1.1. Introducció	39
1.2. L'origen i l'evolució de la recerca	42
1.3. Les problemàtiques de la recerca	45
1.3.1.- La creació del subjecte neoliberal	45
1.3.2.- La nova educació: “si volem que tot quedi com està, cal que tot canviï”	46
1.3.3.- L'increment de les propostes d'aprenentatge cooperatiu, pel bon camí?	49
1.3.4.- El cooperativisme ha de transcendir més a l'àmbit educatiu	50
1.3.5.- “No diguis res del que no fas” i les dificultats d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu en la formació universitària	52
1.3.6.- El potencial de la cooperació entre estudiants en la Didàctica de les Ciències Socials: un camí per desvetllar	53
1.3.7.- Les <i>pédagogies coopératives</i> : una idea més àmplia que l'aprenentatge cooperatiu (<i>cooperative learning</i>) per a la Didàctica de les Ciències Socials?.....	57
1.4. Les preguntes de l'estudi, els supòsits de la investigació i els objectius de recerca	58
1.4.1.- Primera part de la recerca: anàlisi teòrica	60
1.4.2.- Segona part de la recerca: anàlisi empírica	63

PART II. Fontamentació teòrica de la cooperació entre estudiants

Capítol 2.– Bases de la cooperació en l'aprenentatge 69

2.1. Breu història de la cooperació en l'educació	69
2.1.1.- Antecedents pedagògics a rescatar	72
2.1.1.1.- Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna	74
2.1.1.2.- Makàrenko i la teoria de la col·lectivitat	75
2.1.1.3.- Freire i l'educació alliberadora	76
2.2. Per què no cooperem des del sorgiment de l'escola reglada al segle XX?.....	77
2.3. L'escola "tradicional" vs l'escola basada en la cooperació entre alumnes.....	79
2.4. Formes d'estructurar l'aprenentatge a l'aula	81
2.4.1.- Estructura d'aprenentatge individualista	81
2.4.2.- Estructura d'aprenentatge competitiva	83
2.4.3.- Estructura d'aprenentatge cooperativa	85
2.5. Els problemes històrics de la cooperació a l'aula	89
2.6. Per què la situació cooperativa? Evidències dels beneficis de la situació cooperativa.....	90
2.6.1.- Taula dels beneficis de l'aprenentatge cooperatiu.....	95
2.7. Tres generacions de recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu	96

Capítol 3.– Fonaments psicosocials, biològics i culturals de la cooperació en l'aprenentatge..... 98

3.1. Classificacions sobre els fonaments de la cooperació entre alumnes.....	100
3.2. Bases psicosocials de la cooperació entre estudiants	103
3.2.1.- Del socioconstructivisme als conflictes cognitius	104
3.2.2.- Aprendre d'altres: Vigotski i Bruner	111
3.2.3.- Bandura i l'aprenentatge vicari.....	114
3.2.4.- Aprendre en cooperació a través de les <i>pédagogies coopeératives</i>	116
3.3. Bases biològiques de la cooperació entre estudiants	124
3.3.1.- L'ajuda mútua i Kropotkin, la cooperació en l'espècie humana	124
3.3.2.- La biologia de la cooperació.....	126

3.3.2.1.- El paper de la cooperació en l'evolució humana.....	126
3.3.2.2.- La plasticitat genètica, la neurologia cerebral i la conducta.....	127
3.4. Bases culturals de la cooperació entre estudiants	128

Capítol 4.– Fonamentació teòrica de l'aprenentatge cooperatiu

(cooperative learning)	131

4.1. Breu història de l'aprenentatge cooperatiu	132
4.2. Antecedents amb més influències sobre l'aprenentatge cooperatiu.....	136
4.2.1.- Dewey i les comunitats democràtiques d'aprenentatge	136
4.2.2.- Lewin i els estudis de les dinàmiques de grup	137
4.2.3.- Thelen i la dinàmica dels grups en acció	138
4.2.4.- Deutsch i la interdependència social i les teories de la cooperació i la competència	138
4.3. Principals autors de l'aprenentatge cooperatiu	139
4.4. L'aprenentatge cooperatiu: definicions i evolució del seu enfocament	145
4.4.1.- Què és l'aprenentatge cooperatiu?	146
4.4.2. Enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu.....	154
4.5. Elements fonamentals i requisits de l'estructura d'aprenentatge cooperatiu	156
4.6. Estructures de l'activitat cooperativa: estratègies, tècniques cooperatives simples i mètodes cooperatius	165
4.6.1.- Estratègies per a afavorir el treball en grup cooperatiu.....	167
4.6.2.- Estructures o tècniques cooperatives simples	168
4.6.3.- Estructures o tècniques cooperatives complexes (mètodes cooperatius)...	170
4.7. Mètodes principals d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu	170
4.7.1.- Seleccions diverses de la literatura sobre els mètodes cooperatius.....	171
4.7.2.- Selecció pròpia dels mètodes cooperatius	175
4.7.3.- Descripció dels mètodes cooperatius seleccionats	177
4.7.3.1.- Aprendre Junts (<i>Learning Together</i>) (LT)	177
4.7.3.2.- El Puzzle o Trencaclosques I i II (<i>Jigsaw I</i> i <i>Jigsaw II</i>) (JI i JII).....	178
4.7.3.3.- Aprenentatge en Equips d'Alumnes (<i>Student Team Learning</i>).....	184
4.7.3.4.- Grups d'Investigació (<i>Group Investigation</i>) (GI).....	188

4.7.3.5.- Instrucció Complexa (<i>Complex Instruction</i>) (CI)	192
4.7.3.6.- Enfocament Estructural (<i>Structural Approach</i>) (SA)	193
4.7.3.7.- Coop-coop (<i>Co-op Co-op</i>)	195
4.7.3.8.- Tutoria entre iguals (<i>Peer Tutoring</i>) (PT).....	196
4.7.4.- Taula resum dels autors i l'origen dels mètodes cooperatius	198
4.7.5.- Tipologia de característiques i classificació dels mètodes cooperatius	199
4.7.6.- Taula resultats de les semblances i diferències dels mètodes cooperatius	201
4.8. Com s'organitza la cooperació a l'aula en l'aprenentatge cooperatiu	202
4.8.1.- Com introduir les tècniques cooperatives simples i els mètodes cooperatius	202
4.8.2.- Alguns programes per introduir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula	206

Capítol 5.– Fonamentació teòrica de les *pédagogies coopératives*

5.1. Breu història de les <i>pédagogies coopératives</i>	211
5.2. Antecedents pedagògics amb més influència sobre les <i>pédagogies coopératives</i>	213
5.2.1.- Freinet i la cooperació escolar	213
5.2.2.- Cousinet i el treball lliure en grups (<i>méthode de travail libre par groupe</i>).217	
5.2.3.- Profit i les cooperatives escolars.....	218
5.2.4.- Oury i la pedagogia institucional (<i>pédagogie institutionnelle</i>).....	219
5.2.5.- Meirieu i la pedagogia diferenciada (<i>pédagogie différenciée</i>) i l'aprenentatge en grup (<i>pédagogies de groupe</i>).....	222
5.3. Principals autors de les <i>pédagogies coopératives</i>	226
5.4. Les <i>pédagogies coopératives</i> : definició i característiques	230
5.5. Principals formes de cooperació en les <i>pédagogies coopératives</i>	233
5.5.1.- Formes de cooperació per a aprendre: “cooperar per aprendre”	236
5.5.1.1.- L'ajuda (<i>aide</i>), l'ajuda mútua (<i>entraide</i>) i la tutoria entre iguals (<i>tutorat</i>)	236
5.5.1.2.- El treball en grup (<i>travail en groupe</i>) i el treball en equip (<i>travail en équipe</i>).....	245
5.5.2.- Formes de cooperació per a construir col·lectiu: “cooperar per a construir col·lectiu”	249

5.5.2.1.- Els consells cooperatius (<i>conseils coopératifs d'élèves</i>)	249
5.5.2.2.- Els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) (<i>Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques -DVDP-</i>)	252
5.5.2.3.- Els mercats de coneixement (<i>marchés de connaissances</i>)	255
5.5.2.4.- Els jocs cooperatius (<i>jeux coopératif</i>)	257
5.5.3.- Taula resum: les formes de cooperació de les <i>pédagogies coopératives</i> ...	259
5.6. Com s'organitza la cooperació a l'aula en les <i>pédagogies coopératives</i>	261
5.6.1.- Organitzar l'ajuda (<i>aide</i>), l'ajuda mútua (<i>entraide</i>) i la tutoria entre iguals (<i>tutorat</i>).....	262
5.6.2.- Organitzar el treball en grup (<i>travail en groupe</i>)	264
5.6.2.1.- Diferències entre el treball en grup (<i>travail en groupe</i>) i el treball de grup (<i>travail de groupe</i>).....	265
5.6.3.- Organitzar el treball en equip (<i>travail en équipe</i>)	265
5.6.4.- Organitzar els consells cooperatius (<i>conseils coopératifs d'élèves</i>)	266
5.6.5.- Organitzar els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (<i>Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques</i>)	268
5.6.6.- Organitzar els mercats de coneixement (<i>marchés de connaissances</i>)	269
5.6.7.- Organitzar els jocs cooperatius (<i>jeux coopératif</i>).....	269
5.7. Com gestionar el temps i l'espai en les <i>pédagogies coopératives</i>	270
5.7.1.- La gestió del temps en una classe en què l'alumnat coopera	270
5.7.2.- La gestió de l'espai en una aula on l'alumnat coopera	271
5.7.3.- La gestió de l'aula, l'autoritat educativa que ha d'adoptar l'ensenyant (<i>autorité éducative</i>) i el pla de treball (<i>plan de travail</i>)	273

Capítol 6.– La cooperació entre estudiants en una perspectiva comparada: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les *pédagogies coopératives*

276

6.1. L'aprenentatge cooperatiu (<i>cooperative learning</i>) i les <i>pédagogies coopératives</i> : dues concepcions amb orígens i bases epistemològiques comunes o diferents?	276
6.2. Metodologia d'investigació de la comparativa	278
6.2.1.- Pol axiològic: comparació dels valors de la cooperació	278
6.2.2.- Pol epistemològic: comparació de les teories de l'aprenentatge	283

Capítol 7.– Els valors cooperatius, les arrels de la cooperació a l'aula

.....	288
7.1. L'expansió del cooperativisme a l'educació: un camí necessari	288
7.2. L'aprenentatge cooperatiu: una pràctica educativa sense l'essència cooperativa	291
7.3.- Els valors cooperatius: àncora de la cooperació entre estudiants.....	292
7.4. Ampliació teòrica dels valors cooperatius.....	295
7.4.1.- Valoració de les idees divergents	295
7.4.2.- Necessitat de diàleg i consens.....	296
7.4.3.- Compromís per la llibertat	297
7.4.4.- Participació de la igualtat	298
7.4.5.- Responsabilitat en la participació	300
7.4.6.- Contribució a la democràcia	302
7.4.7.- Voluntat d'aprenentatge.....	303
7.4.8.- Regulació social de l'economia	304
7.4.9.- Constància i persistència en reflexió	304
7.5.- Taula resum dels valors cooperatius	307

Capítol 8.– La Didàctica de les Ciències Socials, un terreny fèrtil per a la cooperació entre estudiants

308

8.1. L'aprenentatge cooperatiu, una bona opció per a la Didàctica de les Ciències Socials?	308
8.2. Desxifrant l'aprenentatge cooperatiu des de la Didàctica de les Ciències Socials	310
8.3. Per què diem que hem de fer aprenentatge cooperatiu quan tenim pocs estudis al respecte?	311
8.3.1.- Les <i>pédagogies coopératives</i> : una idea més ampla que l'aprenentatge cooperatiu.....	312
8.4. Marc d'acció de la cooperació entre estudiants en la Didàctica de les Ciències Socials.....	313

8.4.1.- “Cooperar per a aprendre” i “cooperar per a resoldre problemes i aprendre” com a estratègia per a la reconstrucció del coneixement social	313
8.4.2.- “Cooperar per a construir col·lectiu” per a l’educació democràtica	314

PART III. Metodologia: dos estudis de cas i un estudi transversal

Capítol 9.– Fonaments metodològics i disseny de la recerca 319

9.1. Els fonaments metodològics	321
9.1.1.- Una investigació sobre aprenentatge en cooperació a Didàctica de les Ciències Socials.....	322
9.1.2.- L’estudi de cas múltiple com a mètode de recerca	323
9.1.3.- Una investigació construïda a través del sistema instruccional ADDIE	323
9.2. El disseny de la recerca	325
9.2.1.- Mostra de l’estudi i context.....	325
9.2.2.- Fases de la recerca.....	328
9.2.2.1.- Fase d’exploració: cursos 2017-2018 i 2018-2019	328
9.2.2.2.- Els dos estudis de cas: cursos 2019-2020 i 2020-2021	331
9.2.2.3.- Les dues estades doctorals a Montpeller	332
9.2.3.- Disseny de les intervencions	333
9.2.3.1.- Estudi de cas 1: estructura basada en l’aprenentatge cooperatiu.....	334
9.2.3.2.- Estudi de cas 2: estructura basada en les <i>pédagogies coopératives</i>	343
9.2.3.3.- Estudi de cas 2: debats basats en les <i>Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques</i>	355
9.2.3.4.- Estudi transversal: el mètode Puzzle als laboratoris dels dos estudi de cas	358
9.2.4.- Instruments de recollida de dades: estudis de cas 1 i 2	361
9.2.4.1.- Qüestionari inicial	362
9.2.4.2.- Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips i grups.....	364
9.2.4.3.- Rúbrica d’autoavaluació dels membres dels equips i grups.....	365
9.2.4.4.- Rúbrica de coavaluació dels rols cooperatius desenvolupats pels membres dels equips i grups.....	365
9.2.4.5.- Instrument Pla de l’equip dels equips i grups.....	366
9.2.4.6.- Instrument Diari de sessions dels equips i grups.....	367

9.2.4.7.- Instrument Diari de camp docent sobre els equips i grups	367
9.2.4.8.- Rúbrica de consultes al docent i de conflictes dels equips i grups	368
9.2.4.9.- Rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu EACoop	368
9.2.4.10.- Qüestionari de valoració dels participants de l'estructura cooperativa dissenyada	369
9.2.5.- Instrument per a la triangulació de dades dels seminaris i dels estudis de cas: Diagrama radial o teranyina	370
9.2.6.- Instruments de recollida de dades en les <i>Discussions à Visées</i> <i>Démocratiques et Philosophiques</i> (estudi de cas 2)	372
9.2.6.1.- Qüestionari percepció estudiants que compara el debat “clàssic” i el debat “DFDF” (estudi de cas 2)	372
9.2.6.2.- Rúbrica d'anàlisi de les <i>Discussions à Visées Démocratiques et</i> <i>Philosophiques</i> (estudi de cas 2)	372
9.2.7.- Instruments de recollida de dades: estudi transversal (mètode Puzzle)	373
9.2.7.1.- Qüestionari per recollir les percepcions dels participants sobre el mètode Puzzle	373
9.2.7.2.- Diari de camp docent	374
9.2.8.- Entrevistes semiestructurades	374
9.3. Sistematització, anàlisi i triangulació de dades	375
9.3.1.- Estudis de cas	375
9.3.2.- Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (<i>Discussions à Visées</i> <i>Démocratiques et Philosophiques</i>)	381
9.3.3.- Estudi transversal: mètode Puzzle	382
9.4. Qualitat i ètica de la recerca	382

PART IV. Resultats de la investigació

Capítol 10.– Resultats de l'estudi de cas 1: aprenentatge cooperatiu 387

10.1. Resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels participants dels equips de l'estudi de cas 1	388
10.1.1.- Resultats i anàlisi equip per equip i de tots els seus membres	389
10.1.2.- Comparació dels resultats entre els equips heterogenis i els equips homogenis	449

10.1.3.- Comparació dels resultats entre els membres dels equips heterogenis i els membres dels equips homogenis	449
10.2. Resultats i anàlisi de les coavaluacions dels rols cooperatius dels equips de l'estudi de cas 1	452
10.2.1.- Resultats i anàlisi dels rols cooperatius equip per equip i de tots els seus membres	453
10.2.2.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els equips heterogenis i els equips homogenis.....	481
10.2.3.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els membres dels equips heterogenis i dels homogenis	483
10.3. Resultats i anàlisi de la rúbrica d'observació docent i la rúbrica d'observació de l'expert a vuit equips	484
10.3.1.- Resultats i anàlisi de l'observació docent als vuit equips	486
10.3.2.- Resultats i anàlisi de l'observació de l'expert als vuit equips.....	502
10.3.3.- Triangulació de dades de les dues observacions i anàlisi conclusiva de l'observació als vuit equips	517
10.3.4.- Comparació entre els quatre equips heterogenis i els quatre equips homogenis.....	525
10.4. Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips de l'estudi de cas 1	527
10.4.1.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips heterogenis	529
10.4.2.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips homogenis	553
10.4.3.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els equips heterogenis i els homogenis (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzat als Plans dels equips	577
10.4.4.- Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels equips heterogenis i homogenis.....	580
10.4.5.- Comparació dels aspectes positius i negatius entre els equips heterogenis i els homogenis	583
10.5. Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels equips de l'estudi de cas 1	586
10.5.1.- Taula dels resultats generals del Diari de sessions dels equips l'estudi de cas 1	586
10.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels equips heterogenis (seminari 1)	589

10.5.3.- Resultats del Diari de sessions dels equips homogenis (seminari 2).....	607
10.6. Resultats i anàlisi del Diari de camp docent de l'estudi de cas 1	622
10.6.1.- Taula comparativa i anàlisi dels resultats del Diari de camp docent entre els equips heterogenis i els equips homogenis	622
10.6.2.- Resultats i anàlisi del Diari de camp docent equip per equip	625
10.6.3.- Classificació dels equips de l'estudi de cas 1 i diferències entre els equips heterogenis i els equips homogenis.....	638
10.7. Resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en els equips de l'estudi de cas 1	639
10.7.1.- Resultats i anàlisi dels equips heterogenis i dels homogenis.....	640
10.7.2.- Comparació entre els equips heterogenis i els homogenis	642
10.7.3.- Comparació de la mitjana de consultes i conflictes entre els equips heterogenis i els homogenis	644
10.8. Resultats i anàlisi del qüestionari de valoració final de l'estructura dissenyada de l'estudi de cas 1.....	645
10.8.1.- Taula general dels resultats del qüestionari Likert (estudi de cas 1)	645
10.8.2.- Resultats de cada pregunta en les respostes tancades i obertes del qüestionari (estudi de cas 1).....	647

Capítol 11.– Resultats de l'estudi de cas 2: *pédagogies coopératives* ..660

11.1. Resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels participants dels grups de l'estudi de cas 2.....	661
11.1.1.- Resultats i anàlisi grup per grup i de tots els seus membres.....	662
11.1.2.- Comparació dels resultats entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2.....	701
11.1.3.- Comparació dels resultats entre els membres dels grups del seminari 1 i dels grups del seminari 2.....	702
11.2. Resultats i anàlisi de les coavaluacions dels rols cooperatius dels grups de l'estudi de cas 2	704
11.2.1.- Resultats i anàlisi dels rols cooperatius grup per grup i de tots els seus membres.....	705

11.2.2.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre el seminari 1 i el seminari 2	734
11.2.3.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els membres dels grups del seminari 1 i del seminari 2.....	735
11.3. Resultats i anàlisi de la rúbrica d'observació docent a vuit grups	738
11.3.1.- Resultats i anàlisi de l'observació docent als vuit grups.....	739
11.3.2.- Comparació entre els quatre grups del seminari 1 i els quatre del seminari 2	754
11.4. Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups de l'estudi de cas 2	757
11.4.1.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 1	759
11.4.2.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 2	778
11.4.3.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els grups del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2 (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzat.....	789
11.4.4.- Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2.....	792
11.4.5.- Comparació dels aspectes positius i negatius entre els grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2.....	793
11.5. Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels grups de l'estudi de cas 2	796
11.5.1.- Taula dels resultats generals dels grups en el Diari de sessions de l'EC2796	
11.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2	798
11.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2	811
11.6. Resultats i anàlisi del Diari de camp docent de l'estudi de cas 2.....	819
11.6.1.- Taula comparativa i anàlisi dels resultats del Diari de camp docent entre els grups del seminari 1 i 2	820
11.7. Resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en els grups de l'estudi de cas 2.....	833
11.7.1.- Resultats i anàlisi dels grups del seminari 1 i del seminari 2.....	834
11.7.2.- Comparació entre els grups del seminari 1 i del seminari 2	835

11.7.3.- Comparació mitjana de consultes i conflictes entre els grups del seminari 1 i el seminari 2	836
11.8. Resultats i anàlisi del qüestionari de valoració final de l'estructura dissenyada de l'estudi de cas 2.....	838
11.8.1.- Taula general dels resultats del qüestionari Likert (estudi de cas 2)	838
11.8.2.- Resultats de cada pregunta en les respostes tancades i obertes del qüestionari (estudi de cas 2).....	840
11.9. Resultats i anàlisi de l'estructura Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques.....	849
11.9.1.- Comparació entre l'estructura de debat "clàssic" i l'estructura creada de Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques.....	850
11.9.2.- Resultats i anàlisi del pensament reflexiu en set Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques.....	857
Capítol 12.– Triangulació de dades dels dos estudis de cas.....	860
12.1. Triangulació de dades dels equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)	861
12.1.1.- Triangulació de dades de l'equip S1E1	861
12.2. Triangulació de dades dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)	889
12.2.1.- Triangulació de dades de l'equip S2E13	889
12.3. Triangulació de dades dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 (<i>pédagogies coopératives</i>).....	913
12.3.1.- Triangulació de dades del grup S1G1	913
12.4. Triangulació de dades dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2 (<i>pédagogies coopératives</i>).....	937
12.4.1.- Triangulació de dades del grup S2G11	937

Capítol 13.– Comparació entre els resultats de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*)

.....	952
13.1. Comparació resultats de les coavaluacions i autoavaluacions entre l'estudi de cas 1 i 2.....	953
13.2. Comparació resultats de les coavaluacions dels rols cooperatius entre l'estudi de cas 1 i 2.....	956
13.3. Comparació dels resultats de la rúbrica d'observació entre vuit equips de l'estudi de cas 1 i vuit grups de l'estudi de cas 2.....	961
13.3.1.- Descripció dels resultats dels vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2	962
13.3.2.- Anàlisi comparativa entre els vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2.....	967
13.3.3.- Anàlisi comparativa conclusiva entre els vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2	968
13.4. Comparació resultats i anàlisi dels Plans dels equips entre l'estudi de cas 1 i 2	971
13.4.1.- Resultats i anàlisi comparativa entre els dos estudis de cas de la valoració global que s'atorguen els equips i grups (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips).....	972
13.4.2.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els equips i grups dels dos estudis de cas (punt 7 de les autoavaluacions dels Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzada als Plans dels equips.....	972
13.4.3.- Comparació i anàlisi dels aspectes positius i negatius en els dos estudis de cas	974
13.5. Comparació resultats i anàlisi dels Diaris de camp de l'estudi de cas 1 i 2.....	979
13.5.1.- Comparació resultats i anàlisi global dels dos estudis de cas	979
13.5.2.- Comparació dels participants dels dos estudis de cas	980
13.5.3.- Comparació valoració equips estudis de cas 1 i grups estudi de cas 2	983
13.6. Comparació resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en l'estudi de cas 1 i 2	984

13.6.1.- Resultats i anàlisi comparativa del total de consultes i conflictes als seminaris dels dos estudis de cas	985
13.6.2.- Resultats i anàlisi comparativa de la mitjana de consultes i conflictes als seminaris i als dos estudis de cas	987
13.7. Comparació dels resultats del qüestionari de valoració final dels participants sobre la proposta dissenyada dels dos estudis de cas	990
13.8. Comparació conclusiva entre els seminaris de l'estudi de cas 1 i els seminaris de l'estudi de cas 2	997
13.8.1.- Comparació entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1	997
13.8.2.- Comparació entre els grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2.....	1001
13.9. Comparació conclusiva entre els dos estudis de cas.....	1006
13.9.1.- Comparació dels resultats de la mitjana dels equips de l'estudi de cas 1 i dels grups de l'estudi de cas 2.....	1006
13.9.2.- Comparació de les conformacions amb millor mitjana dels dos estudis de cas.....	1007
13.9.3.- Comparació dels resultats de la mitjana dels 12 ítems analitzats entre l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2.....	1009

Capítol 14.– Resultats de l'estudi transversal: el Puzzle als estudis de cas 1 i 2.....

14.1. Resultats i anàlisi de les percepcions dels participants al qüestionari final sobre el mètode Puzzle.....	1015
14.2. Resultats i anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes obertes de l'apartat de “valoració final” en els dos estudis de cas	1027
14.3. Resultats i anàlisi qualitativa dels eixos de les respostes obertes de l'apartat de “valoració final” de les semblances i diferències entre els dos estudis de cas	1035
14.4. Resultats de l'anàlisi comparativa amb la matriu DAFO del Puzzle presencial (estudi de cas 1) i el virtual (estudi de cas 2).....	1041
14.5. Resultats conclusiu de l'anàlisi amb la matriu DAFO del mètode Puzzle	1044

PART V. Conclusions (francès i català)

Chapitre 15.– Conclusions, limites de la recherche et champ

d'application de futures recherches 1047

15.1. Conclusions de la recherche.....	1047
15.1.1. Réalisation des objectifs de la recherche.....	1049
15.1.1.1.- Réalisation des objectifs de la première partie de la recherche : analyse théorique	1050
15.1.1.2.- Réalisation des objectifs de la deuxième partie de la recherche : analyse empirique (études des cas 1 et 2)	1063
15.1.1.3.- Réalisation des objectifs de la deuxième partie de la recherche : analyse empirique des Discussion à visées démocratique et philosophique (DFDF).....	1083
15.1.1.4.- Réalisation des objectifs de l'étude secondaire : analyse empirique de l'étude transversale (méthode Puzzle).....	1086
15.1.2.- Réponses aux questions et révision des hypothèses d'enquête.....	1091
15.2. Limites de la recherche	1096
15.2.1.- Limites de l'étude du cas 1.....	1096
15.2.2.- Limites de l'étude de cas 2.....	1097
15.2.3.- Limites de l'étude transversale de la méthode Puzzle	1099
15.3. Prospective de recherche.....	1099
15.3.1.- Futures lignes de recherche.....	1100
15.4. Réflexion finale.....	1103

Capítol 16.– Conclusions, limitacions de la investigació i àmbit de

futures recerques 1104

16.1. Conclusions de la recerca.....	1104
16.1.1.- Assoliment dels objectius de recerca	1106
16.1.1.1.- Assoliment dels objectius de la primera part de la recerca: anàlisi teòrica.....	1107
16.1.1.2.- Assoliment dels objectius de la segona part de la recerca: anàlisi empírica (estudis de cas 1 i 2).....	1120

16.1.1.3.- Assoliment dels objectius de la segona part de la recerca: anàlisi empírica dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF)...	1140
16.1.1.4.- Assoliments dels objectius de l'estudi secundari: anàlisi empírica de l'estudi transversal (mètode Puzzle)	1142
16.1.2.- Respostes a les preguntes i revisió dels supòsits de recerca	1147
16.2. Limitacions de la investigació	1151
16.2.1.- Limitacions de l'estudi de cas 1	1151
16.2.2.- Limitacions de l'estudi de cas 2.....	1152
16.2.3.- Limitacions de l'estudi transversal mètode Puzzle	1154
16.3. Àmbit futur de recerca	1155
16.3.1.- Futures línies de recerca	1156
16.4. Reflexió final	1158
Referències bibliogràfiques	1159
Llistat de publicacions derivades de la tesi doctoral.....	1204
Índex de taules, figures i gràfics.....	1207
Índex de taules	1207
Índex de figures	1216
Índex de gràfics.....	1220
Annexos.....	1223
Annex 1. Configuració equips heterogenis i homogenis de l'estudi de cas 1	1223
Annex 2. Llistat equips heterogenis i homogenis de l'estudi de cas 1	1225
Annex 3. Configuració grups heterogenis de l'estudi de cas 2.....	1228
Annex 4. Llistat grups heterogenis del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2.....	1230
Annex 5. Qüestionari inicial	1232
Annex 6. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 1 (abans del confinament)	1234

Annex 7. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 1 (final de l'experiència cooperativa).....	1235
Annex 8. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 2	1236
Annex 9. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips de l'estudi de cas 1 (abans del confinament)	1237
Annex 10. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips de l'estudi de cas 1 (al final de l'experiència cooperativa).....	1238
Annex 11. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels grups de l'estudi de cas 2	1239
Annex 12. Rúbrica de coavaluació dels rols exercits pels membres dels equips de l'EC1	1240
Annex 13. Rúbrica de coavaluació dels rols exercits pels membres dels grups de l'EC2	1241
Annex 14. Instrument Pla de l'equip per als dos estudis de cas	1242
Annex 15. Instrument Diari de sessions.....	1243
Annex 16. Rúbrica de consultes al docent i de conflictes dels equips i grups dels dos estudis de cas.....	1244
Annex 17. Rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu EACoop.....	1245
Annex 18. Qüestionari de valoració dels participants de l'estructura cooperativa dissenyada (els dos estudis de cas).....	1247
Annex 19. Instrument per a la triangulació de dades dels seminaris i dels estudis de cas: Diagrama radial i teranyina.....	1248
Annex 20. Qüestionari percepció estudiants que compara el debat “clàssic” i el debat “DFDF” (estudi de cas 2).....	1250
Annex 21. Rúbrica d'anàlisi del debat (estudi de cas 2)	1251
Annex 22. Qüestionari percepcions estudiants sobre el mètode Puzzle: estudi transversal	1252
Annex 23.- Protocol d'actuació en cas d'incidents i model de fitxa de registre d'incidències	1253
Annex 24. Nombre total de consultes i conflictes apareguts en les tres primeres sessions de l'estudi de cas 2	1254

Resum/résumé/resumen/abstract

Resum

La tesi doctoral estudia la cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials (DCS) en la formació de mestres a partir d'una anàlisi teòrica i una d'empírica. El tema central de l'estudi és la comparació entre les dues concepcions de la cooperació en l'aprenentatge: l'aprenentatge cooperatiu (AC), provinent del *cooperative learning* anglosaxó i adoptat al nostre àmbit docent i de recerca, i les *pédagogies coopératives* (PC), d'origen francòfon, pràcticament desconegudes en el nostre context educatiu i de recerca.

A l'hora de plantejar aquesta investigació, s'ha partit de la realitat de l'escassa literatura existent -a l'entorn de la cooperació en l'aprenentatge- que aprofundeixi en la recerca teòrica-pràctica en l'ampli camp d'estudi de la DCS. L'aprenentatge cooperatiu sol ser utilitzat com una mera metodologia d'aprenentatge, com un procés per l'assoliment de coneixement. No aborda com a punt fort l'estudi dels efectes de la cooperació entre els estudiants, i això implica una deixadesa en el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques. Aspectes que per altra part són del tot bàsics per esdevenir ciutadans responsables i compromesos, en ares d'una educació democràtica. I és en aquest sentit que amb la tesi es pretén aportar un punt de partida per tal d'obrir noves perspectives en aquest camp d'estudi.

Aquesta anàlisi teòrica aprofundeix en les bases de la interacció cooperativa i mostra perspectives col·lectives i socials a tenir més en compte, crea una fonamentació teòrica de l'aprenentatge cooperatiu des d'una perspectiva crítica adoptada des de la DCS; i analitza àmpliament les *pédagogies coopératives* per introduir-les al nostre país. A més, es posen en diàleg les dues concepcions amb la matriu de desenvolupament del triangle de les doctrines educatives que articula els pols axiològic, epistemològic i praxeològic. Així, per primer cop s'estableix un marc teòric que aixopluga els dos mons cooperatius sota el paraigua del concepte "cooperació entre estudiants". En darrer terme, planteja línies de confluència amb els valors cooperatius, alhora que qüestiona la relació entre aprenentatge cooperatiu i cooperativisme, i formula possibilitats de vinculació entre les dues concepcions i la DCS i l'educació democràtica.

En la segona part de la tesi, en base a les cinc fases del sistema de disseny instruccional ADDIE, es presenten dos estudis de cas i dos estudis paral·lels, aplicats –majoritàriament- en format virtual per la pandèmia, i es fan servir mètodes d'investigació qualitius i quantitatius, amb l'estudi de cas múltiple com a eix central. La mostra són els estudiants dels cursos 2019-2020 i 2020-2021 (n=166 participants) de 4t del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV). En el curs 2019-2020 es dissenya una assignatura basada en l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1); i en el curs 2020-2021, en les *pédagogies coopératives* (estudi de cas 2). Quant als estudis paral·lels, el primer introdueix les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) per debatre Problemes Socials Rellevants

(PSR), i el segon vehicula el mètode Puzzle (*Jigsaw Classroom*) amb l'aprenentatge dels períodes històrics de manera diacrònica i sincrònica.

En els resultats de l'anàlisi comparativa de les dues concepcions de la cooperació estudiades, s'observa que no es tracta d'enfocaments cooperatius que xoquen o competeixen, són més aviat lògiques amb tradicions i pràctiques diferents, proposades per contribuir a l'aprenentatge i al benestar dels estudiants, i que presenten formes de complementarietat. Tot i això, les *pédagogies coopératives* incideixen en la personalització de l'aprenentatge i en la creació d'espais de sociabilitat, apunten la voluntarietat en el fet de cooperar, van més enllà dels mètodes de l'aprenentatge cooperatiu i amplien el seu camp d'acció perquè estableixen l'ús del grup com una eina més, i es focalitzen en una didactització de la cooperació.

Els resultats de la part pràctica indiquen que les *pédagogies coopératives* obtenen millors valors que l'aprenentatge cooperatiu en els indicadors que mesuren les habilitats socials, el processament grupal, la responsabilitat individual i la interdependència positiva. A més, amplien el radi d'acció de l'aprenentatge cooperatiu amb les formes "cooperar per aprendre" i "cooperar per construir col·lectiu". També es detecta que les conformacions heterogènies de l'aprenentatge cooperatiu aconseguixen resultats superiors a les homogènies. D'altra banda, en els estudis paral·lels es demostra, pel que fa al primer, que les DVDP promouen l'educació democràtica i treballar els PSR mitjançant el pensament reflexiu; i, en el segon estudi, que en el mètode Puzzle (presencial i virtual) sorgeixen tres tipologies d'interacció entre iguals en la fase de grups d'experts (cooperació alta, cooperació baixa, col·laboració), alhora que en el presencial es detecta idea de col·lectivitat.

Paraules clau: cooperació entre estudiants, aprenentatge cooperatiu, pedagogies cooperatives, Didàctica de les Ciències Socials, valors cooperatius, educació democràtica, formació de mestres, aprenentatge entre iguals, Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, mètode Puzzle.

Résumé

La thèse de doctorat étudie la coopération entre étudiants en Didactique des sciences sociales (DCS) dans la formation des enseignants sur la base d'une analyse théorique et empirique. Le thème central de l'étude est la comparaison entre les deux conceptions de la coopération dans l'apprentissage : l'apprentissage coopératif (AC) issu du *cooperative learning* anglo-saxon et adopté dans notre champ d'enseignement et de recherche, et les pédagogies coopératives (PC), d'origine francophone, pratiquement inconnues dans notre contexte éducatif et de recherche.

En proposant cette recherche, nous sommes partis du peu de littérature existante - dans le domaine de la coopération dans l'apprentissage - qui approfondit la recherche théorique et pratique dans le vaste champ d'étude de la DCS. L'apprentissage coopératif est généralement utilisé comme une simple méthodologie d'apprentissage, comme un processus d'acquisition de connaissances. Il n'aborde pas comme point fort l'étude des effets de la coopération entre étudiants, ce qui implique une négligence dans le développement des compétences sociales et civiques. Des aspects qui, en revanche, sont tout à fait essentiels pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et engagés dans le domaine d'une éducation démocratique. Et c'est en ce sens que la thèse vise à fournir un point de départ afin d'ouvrir de nouvelles perspectives dans ce domaine d'étude.

Cette analyse théorique approfondit les bases de l'interaction coopérative et montre les perspectives collectives et sociales à prendre en compte, elle crée une base théorique de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) à partir d'une perspective critique adoptée depuis la DCS, et elle analyse en profondeur les pédagogies coopératives pour les introduire dans notre pays. Par ailleurs, les deux conceptions sont mises en dialogue avec la matrice de développement du triangle des doctrines pédagogiques qui articule les pôles axiologique, épistémologique et praxéologique. Ainsi, pour la première fois, un cadre théorique est établi qui regroupe les deux mondes coopératifs sous le concept de *coopération entre étudiants*. Enfin, cette analyse soulève des lignes de convergence avec les valeurs coopératives tout en remettant en cause le rapport entre apprentissage coopératif (*cooperative learning*) et coopérativisme, et elle formule des possibilités de relier les deux conceptions avec la DCS et l'éducation démocratique.

Dans la deuxième partie de la thèse, sur la base des cinq phases du système de conception pédagogique ADDIE, sont présentées deux études de cas et deux études parallèles, appliquées pour la plupart dans un format virtuel en raison de la pandémie, et des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives, avec l'étude de cas multiples comme axe central. L'échantillon est constitué des étudiants des années académiques 2019-2020 et 2020-2021 (n = 166 participants) de la 4ème année du Diplôme d'enseignement primaire de l'Université Rovira i Virgili de Tarragone (URV). Pour l'année académique 2019-2020, une matière basée sur l'apprentissage coopératif est conçue (étude de cas 1) ; et pour l'année académique 2020-2021, une matière sur les pédagogies coopératives (étude de cas 2). Quant aux études parallèles, la première introduit les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP) pour discuter des Problèmes sociaux pertinents (PSP), et la seconde utilise la méthode Puzzle (*Jigsaw*

Classroom) avec l'apprentissage des périodes historiques de manière diachronique et synchrone.

Dans les résultats de l'analyse comparative des deux conceptions de coopération étudiées, on constate qu'il ne s'agit pas d'approches coopératives qui s'entrechoquent ou se concurrencent, mais plutôt de logiques avec des traditions et des pratiques différentes, proposées pour contribuer à l'apprentissage et au bien-être des étudiants, et qui présentent des formes de complémentarité. Néanmoins, les pédagogies coopératives ont un impact sur la personnalisation de l'apprentissage et la création d'espaces de sociabilité, elles soulignent le caractère volontaire de la coopération, elles vont au-delà des méthodes d'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), elles élargissent leur champ d'action car elles instaurent l'usage du groupe comme un autre outil à prendre en compte et elles se centrent sur la *didactisation* de la coopération.

Les résultats de la partie pratique indiquent que les pédagogies coopératives obtiennent de meilleures valeurs que l'apprentissage coopératif pour les indicateurs qui mesurent les compétences sociales, le traitement de groupe, la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive. De plus, elles élargissent la portée de l'apprentissage coopératif avec les formes *coopérer pour apprendre* et *coopérer pour construire du collectif*. On constate également que les conformations hétérogènes de l'apprentissage coopératif obtiennent de meilleurs résultats que les conformations homogènes. D'autre part, dans les études parallèles, il est démontré, en ce qui concerne la première, que les DVDP promeuvent l'éducation démocratique et travaillent sur les PSP à travers la pensée réflexive, et dans la deuxième étude, que la méthode Puzzle (présentielle et virtuelle) fait émerger trois types d'interaction entre pairs lors de la phase de groupes d'experts (coopération élevée, coopération faible, collaboration), tandis que lors de la phase présentielle de groupe d'experts, une idée de collectivité est détectée.

Mots clés : coopération entre étudiants, apprentissage coopératif, pédagogies coopératives, Didactique des sciences sociales, valeurs coopératives, éducation démocratique, formation des enseignants, apprentissage entre pairs, Discussions à visées démocratiques et philosophiques, méthode Puzzle.

Resumen

La tesis doctoral estudia la cooperación entre estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la formación de maestros a partir de un análisis teórico y uno empírico. El tema central del estudio es la comparación entre las dos concepciones de la cooperación en el aprendizaje: el aprendizaje cooperativo (AC), proveniente del *cooperative learning* anglosajón y adoptado en nuestro ámbito docente y de investigación, y las *pédagogies coopératives* (PC), de origen francófono, prácticamente desconocidas en nuestro contexto educativo y de investigación.

A la hora de plantear esta investigación, se ha partido de la realidad de la escasa literatura existente -en torno a la cooperación en el aprendizaje- que profundice en la investigación teórico-práctica en el amplio campo de estudio de la DCS. El aprendizaje cooperativo suele ser utilizado como una mera metodología de aprendizaje, como un proceso para la consecución de conocimiento. No aborda como punto fuerte el estudio de los efectos de la cooperación entre los estudiantes, lo que implica una dejadez en el desarrollo de habilidades sociales y cívicas. Aspectos que por otra parte son del todo básicos para convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos, en aras de una educación democrática. Y es en este sentido que con la tesis se pretende aportar un punto de partida para abrir nuevas perspectivas en este campo de estudio.

Este análisis teórico profundiza en las bases de la interacción cooperativa y muestra perspectivas colectivas y sociales a tener más en cuenta, crea una fundamentación teórica del aprendizaje cooperativo desde una perspectiva crítica adoptada desde la DCS; y analiza ampliamente las *pédagogies coopératives* para introducirlas en nuestro país. Además, se ponen en diálogo ambas concepciones con la matriz de desarrollo del triángulo de las doctrinas educativas que articula los polos axiológico, epistemológico y praxeológico. Así, por primera vez se establece un marco teórico que abraza a los dos mundos cooperativos bajo el paraguas del concepto “cooperación entre estudiantes”. Por último, plantea líneas de confluencia con los valores cooperativos, a la vez que cuestiona la relación entre aprendizaje cooperativo y cooperativismo, y formula posibilidades de vinculación entre las dos concepciones y la DCS y la educación democrática.

En la segunda parte de la tesis, en base a las cinco fases del sistema de diseño instruccional ADDIE, se presentan dos estudios de caso y dos estudios paralelos, aplicados -mayoritariamente- en formato virtual por la pandemia, y se utilizan métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, con el estudio de caso múltiple como eje central. La muestra son los estudiantes de los cursos 2019-2020 y 2020-2021 (n=166 participantes) de 4º del Grado de Educación Primaria de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV). En el curso 2019-2020 se diseña una asignatura basada en el aprendizaje cooperativo (estudio de caso 1); y en el curso 2020-2021, en las *pédagogies coopératives* (estudio de caso 2). En cuanto a los estudios paralelos, el primero introduce las *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) para debatir Problemas Sociales Relevantes (PSR), y el segundo vehicula el método Puzzle (*Jigsaw Classroom*) con el aprendizaje de los períodos históricos de manera diacrónica y sincrónica.

En los resultados del análisis comparativo de las dos concepciones de la cooperación estudiadas, se observa que no se trata de enfoques cooperativos que chocan o compiten, son más bien lógicas con tradiciones y prácticas diferentes, propuestas para contribuir al aprendizaje y al bienestar de los estudiantes, y que presentan formas de complementariedad. Sin embargo, las *pédagogies coopératives* inciden en la personalización del aprendizaje y en la creación de espacios de sociabilidad, apuntan la voluntariedad en el hecho de cooperar, van más allá de los métodos del aprendizaje cooperativo y amplían su campo de acción porque establecen el uso del grupo como una herramienta más, y se focalizan en una didactización de la cooperación.

Los resultados de la parte práctica indican que las *pédagogies coopératives* obtienen mejores valores que el aprendizaje cooperativo en los indicadores que miden las habilidades sociales, el procesamiento grupal, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva. Además, amplían el radio de acción del aprendizaje cooperativo con las formas “cooperar para aprender” y “cooperar para construir colectivo”. También se detecta que las conformaciones heterogéneas del aprendizaje cooperativo obtienen resultados superiores a las homogéneas. Por otra parte, en los estudios paralelos se demuestra, en lo que se refiere al primero, que las DVDP promueven la educación democrática y trabajar los PSR mediante el pensamiento reflexivo; y, en el segundo estudio, que en el método Puzzle (presencial y virtual) surgen tres tipologías de interacción entre iguales en la fase de grupos de expertos (cooperación alta, cooperación baja, colaboración), a la vez que en el presencial se detecta idea de colectividad.

Palabras clave: cooperación entre estudiantes, aprendizaje cooperativo, *pédagogies coopératives*, Didáctica de las Ciencias Sociales, valores cooperativos, educación democrática, formación de maestros, aprendizaje entre iguales, *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*, método Puzzle.

Abstract

This doctoral thesis makes a theoretical and empirical analysis of the cooperation between students studying teacher training on the Social Sciences Education (DCS) programme. The central theme of the study is the comparison between the two conceptions of cooperation in learning: *aprenentatge cooperatiu* (AC), originating from Anglo-Saxon “cooperative learning” and adapted to our teaching and research field, and *pédagogies coopératives* (PC), of francophone origin, and practically unknown in our educational and research context.

This research is a response to the fact that very little the literature in the field of cooperation in learning delves into theoretical-practical research in the wide field of DCS studies. Cooperative learning is usually used as a mere learning methodology, as a process for achieving knowledge. It does not focus on the effects of cooperation between students, and this means that the development of social and civic skills is being neglected. These skills, it should be said, are fundamental if people are to become responsible citizens committed to democratic education. And it is in this regard that this thesis aims to be a starting point that opens up new perspectives in this field of study.

This theoretical analysis examines the foundations of cooperative interaction, identifies collective and social perspectives that need to be considered, develops a theoretical scaffolding of cooperative learning from a critical perspective adopted from DCS, and makes an in-depth analysis of *pédagogies coopératives* so that they can be introduced into our country. In addition, the two conceptions enter into a dialogue with the development matrix of the triangle of educational doctrines: axiology, epistemology and praxiology. Thus, for the first time, a theoretical framework is developed that covers the two cooperative worlds under the overarching concept “cooperation between students”. Finally, it discusses lines of convergence with cooperative values, while questioning the relationship between cooperative learning and cooperativism, and points out possible links between the two conceptions and DCS and democratic education.

The second part of the thesis, based on the five phases of the ADDIE instructional design system, presents two case studies and two parallel studies, which were largely online because of the pandemic. The research methods are both qualitative and quantitative, and the multiple case study is the central axis. The sample consists of the 4th-year students of the academic years 2019-2020 and 2020-2021 (n=166 participants) on the Bachelor’s Degree in Primary Education of the Universitat Rovira i Virgili in Tarragona (URV). In the academic year 2019-2020, a subject based on cooperative learning was designed (case study 1); and in the academic year 2020-2021, the subject designed was based on *pédagogies coopératives* (case study 2). As for the parallel studies, the first introduces the *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) to discuss relevant social problems (RSP), and the second uses the Jigsaw Classroom learning method to teach historical periods from both a diachronic and a synchronic approach.

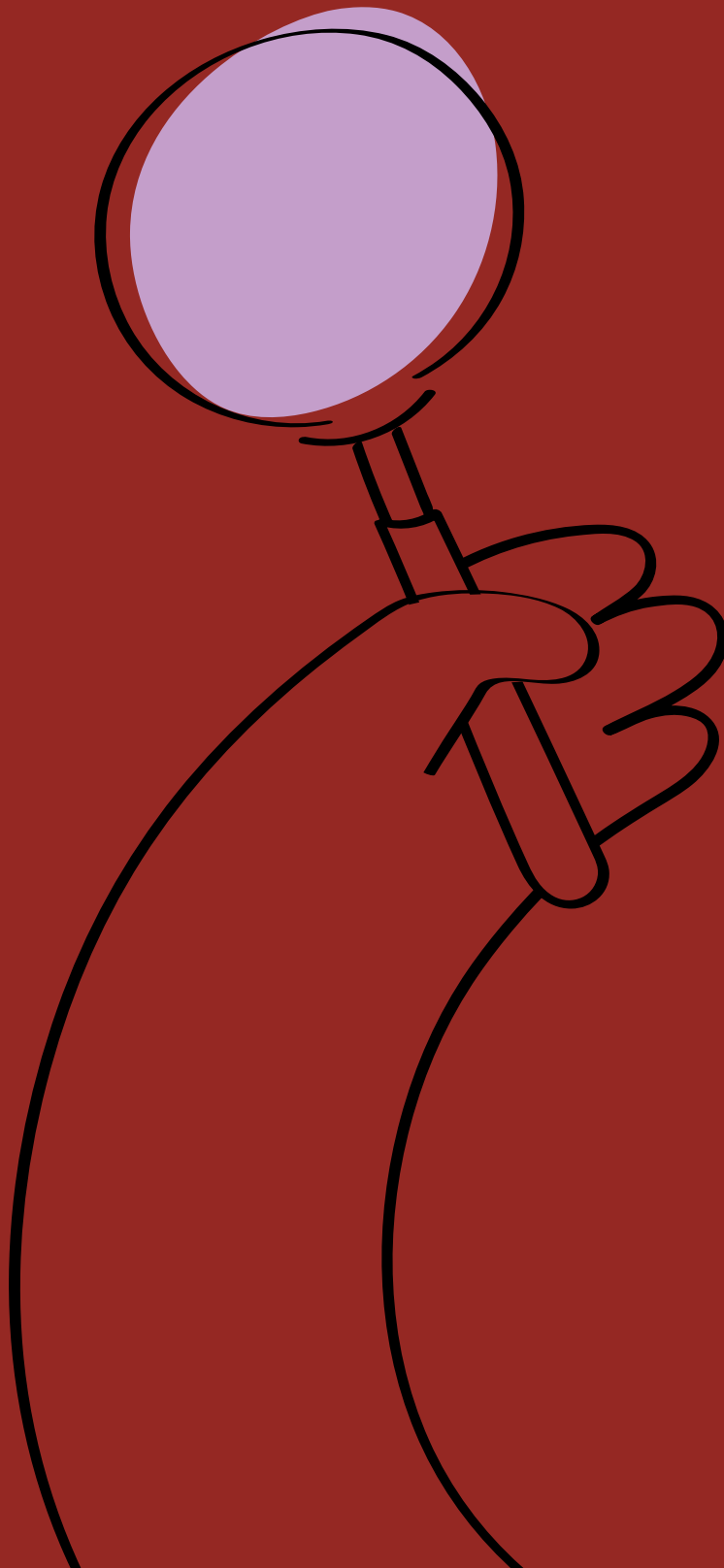
The results of the comparative analysis of the two conceptions of cooperation show that these are not cooperative approaches that clash or compete; rather they are logics with different traditions and practices, designed to contribute to learning and the well-being of students, and which complement each other. Nevertheless, *pédagogies coopératives* help to personalize learning and create spaces for sociability, they point out the voluntary nature of cooperating, they go further than the methods of cooperative learning and expand their field of action because they use the group as another tool, and they focus on using cooperation as a teaching technique.

The results of the practical part indicate that *pédagogies coopératives* score higher than cooperative learning on the indicators that measure social skills, group processing, individual responsibility and positive interdependence. They also extend the scope of cooperative learning with “cooperating to learn” and “cooperating to build collective”. Heterogeneous types of cooperative learning were also found to give better results than homogeneous ones. Likewise, the first of the parallel studies shows that the DVDP encourages democratic education and work on RSP through reflective thinking; and the second reveals that in the Jigsaw Classroom (face-to-face and virtual) three types of peer interaction emerge in the expert-group phase (high cooperation, low cooperation, collaboration), while in the face-to-face classroom the idea of collectivity is detected.

Keywords: cooperation between students, cooperative learning, cooperative pedagogies, Social Sciences Education, cooperative values, democratic education, teacher training, peer learning, *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*, Jigsaw Classroom.

PART I

Plantejament del problema de recerca



Capítol 1.– Introducció, contextualització, problemàtiques i objectius de la recerca

En aquest primer capítol es presenten la motivació i la finalitat d'aquesta tesi doctoral. Començarem, doncs, per introduir breument la temàtica d'aquest estudi i l'origen i l'evolució que ha anat desenvolupant la recerca. Tot seguit, s'exposaran les problemàtiques que giren entorn al fet d'aplicar la cooperació en l'aprenentatge en l'actual context social i econòmic d'hegemonia neoliberal i en la formació universitària de mestres, concretament en Didàctica de les Ciències Socials. En darrer terme, es presentaran les preguntes de l'estudi, els supòsits de la investigació i els objectius de la recerca de les dues parts que conformen aquest estudi.

1.1. Introducció

Aquesta tesi doctoral titulada “La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres”, i que porta per subtítol “Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*”, és el resultat de tots els dies, setmanes, mesos i anys que he dedicat a la investigació de la Didàctica de les Ciències Socials a través de la interacció cooperativa dels estudiants en la formació docent.

El tema central de l'estudi és l'anàlisi i la comparació internacional, tant teòrica com pràctica, entre dues maneres d'aplicar la cooperació en l'aprenentatge: la de l'aprenentatge cooperatiu, que prové del *cooperative learning* d'arrel anglosaxona i és la que hem adoptat en el món docent i de la recerca al nostre país, i la de les *pédagogies coopératives*, que és d'arrel francòfona i, en el nostre context educatiu i de recerca, en desconeixem les bases, el funcionament i l'aplicació a l'aula. L'estudi està conformat per dues parts, i es desenvolupa com a resposta a un seguit de preguntes de recerca específiques, de supòsits de partida i d'objectius que busquen abordar qüestions fonamentals en l'àmbit de la Didàctica de les Ciències Socials a través de la cooperació entre estudiants. La tesi s'estructura de manera lògica i cohesionada a partir de diferents capítols que s'ocupen de qüestions específiques relacionades amb el tema d'estudi. Cadascun d'ells està dissenyat per aprofundir en els aspectes rellevants que es marquen en els objectius específics i per contribuir a la resposta de les preguntes de recerca.

La primera part de la recerca és l'anàlisi teòrica. En els primers capítols aprofundirem en cadascuna de les dues concepcions per crear una fonamentació teòrica comuna i les compararem en base a la seva epistemologia, axiologia i praxeologia. També analitzarem l'estatus dels valors cooperatius i les possibilitats de vehiculació en les dues concepcions amb la Didàctica de les Ciències Socials. La segona part de la recerca és l'anàlisi empírica dels casos pràctics. En base a la recerca teòrica, crearem dos estudis de cas que representaran els dos mons cooperatius esmentats: l'estudi de cas 1, en què es vehicularà l'aprenentatge cooperatiu amb la Didàctica de les Ciències Socials; i l'estudi de cas 2, en què es vehicularan les *pédagogies coopératives* amb la Didàctica de les Ciències Socials. Tots dos estudis de cas s'analitzen per separat i es comparen entre si.

La recerca també reuneix dues recerques més que són paral·leles als dos estudis de cas. La primera és dintre de l'estudi de cas 2, i mira d'introduir i explorar una nova manera de debatre a l'aula, les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVPD), que formen part de les dinàmiques per "cooperar per construir col·lectiu" de les *pédagogies coopératives*. Aquesta nova manera de discutir s'aplicarà per a debatre Problemes Socials Rellevants. La segona recerca es fa a banda dels dos estudis de cas i l'anomenarem "estudi transversal". Aquest interrelacionarà un dels mètodes cooperatius més estesos, el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*), amb l'ensenyament-aprenentatge dels períodes històrics.

Així doncs, l'estudi no només busca avançar en el camp del coneixement, sinó que també té com a objectiu oferir una base per a futures investigacions, així com proporcionar orientacions que poden ser d'utilitat pràctica per a interessats en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials en la formació universitària a través de la interacció cooperativa o l'aprenentatge entre iguals.

Tanmateix, aquesta tesi doctoral tractarà de bandejar l'efecte de Sísif, això és, evitarà repetir i reinventar el que ja ha estat establert amb anterioritat, que en el cas que ens ocupa són els estudis de primera generació sobre la cooperació en l'aprenentatge, és a dir, tots els beneficis que aporta la introducció de l'aprenentatge cooperatiu i la superioritat de l'estructura cooperativa enfront la individualista i la competitiva. I això és el que mirarà d'evitar l'estudi dels casos pràctics d'aquesta recerca. El fet és que en el nostre imaginari educatiu i en la literatura que tenim a l'abast, s'observa que l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) és àmpliament reconegut com una

pràctica que promou l'aprenentatge i la socialització entre l'alumnat des de la llar d'infants fins a la formació d'adults en diferents àmbits i dominis temàtics (Gillies, 2014a; Sharan, 2010). Per exemple, s'ha utilitzat amb èxit per promoure la lectura i l'escriptura (Stevens i Slavin, 1995a), tal com també per incloure estudiants amb dificultats acadèmiques (Stevens i Slavin, 1995b), per a classes de ciències (Howe, 2013), per a la resolució de problemes en les matemàtiques (Pons et al., 2008; Pons et al., 2014; Slavin, 2013) o per afrontar la diversitat i la inclusió educativa a casa nostra (Pujolàs, 2001, 2003; Torrego i Monge, 2018). De la mateixa que s'ha utilitzat per raonar en parella per a la resolució de problemes quotidians (Flores Coll et al., 2016). També s'ha demostrat que millora la voluntat dels estudiants a l'hora de treballar de manera conjunta i productiva amb d'altres companys amb necessitats d'aprenentatge i adaptació diverses, així com que millora relacions intergrupals amb persones d'origen cultural diferent (Slavin i Cooper, 1999) i promou la connexió social en la transició de l'escola primària a l'institut (Thurston et al., 2010). A més, s'utilitza en la formació universitària (Cañabate i Colomer, 2020a; Domingo, 2010; Escribano, 1995; Gavalda et al., 2015; Rué, 2020) i, concretament, en la formació de futurs docents (Gavalda i Pons-Altés, 2020), així com també en la formació permanent de docents (Duran et al., 2020a). En definitiva, no hi ha dubte que els beneficis que s'atribueixen a l'aprenentatge cooperatiu són generalitzats i nombrosos, i això ha fet que sigui considerat una de les eines metodològiques més ben valorades en l'actualitat i aclamat com a innovació docent quan en un centre educatiu bufen aires de canvi.

No obstant això, com es veurà en la problemàtica de recerca, no tenim estudis concrets que aprofundeixin en el temps des de l'especificitat de la recerca teòrica-pràctica que reuneix l'ampli camp de la Didàctica de les Ciències Socials. I no només parlem sobre l'aprenentatge i el tipus d'interacció que hi ha d'haver, sinó de l'educació democràtica, de crear espais comuns de sociabilitat i de fomentar un esperit col·lectiu amb una responsabilitat individual enfront d'un grup. Per tant, esperem que aquesta tesi aportí coneixement i noves perspectives al camp d'estudi.

Així doncs, es pretén crear una fonamentació de la cooperació en l'aprenentatge que revisi l'aprenentatge cooperatiu des d'una perspectiva "crítica" adoptada des de la Didàctica de les Ciències Socials, així com analitzar i integrar en un mateix corpus teòric les *pédagogies coopératives*, ignorades fins a dia d'avui dintre del marc de la cooperació entre estudiants que tenim a l'abast. Alhora que explorem i valorem possibilitats amb les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), per treballar Problemes

Socials Rellevants, i el mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) per vehicular l'ensenyament-aprenentatge dels períodes històrics de manera sincrònica i diacrònica en la formació universitària de mestres.

En definitiva, en aquesta tesi doctoral, teoria, investigació i pràctica són els tres pilars que, interrelacionats entre ells, suporten la introducció de la cooperació a l'aula. Per això tenim la intenció de conformar una base sòlida en el coneixement des de l'àmbit específic de la Didàctica de les Ciències Socials, així com a aportar noves perspectives a la comunitat acadèmica i docent. Agraïxo l'oportunitat de compartir aquesta investigació que servirà per aprofundir en l'ensenyança de les ciències socials i en la interacció cooperativa en l'aprenentatge amb totes les seves particularitats.

1.2. L'origen i l'evolució de la recerca

Aquesta investigació es cuina a foc lent a partir de la conjunció de sis moments al llarg de la meua formació universitària a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Tot comença amb una pregunta del doctor Antoni Gavalrà l'hivern de l'any 2013: “Algú sap què és la cooperació?”. Aleshores jo era estudiant de 4t curs en l'assignatura en què avui aplico aquesta tesi doctoral i de la qual soc professor des del curs 2017-2018. Recordo fins i tot on era assegut. La pregunta no la va contestar ningú. Jo tampoc no ho vaig fer, el meu caràcter introvertit em privava de fer-ho, malgrat que sabia ben bé què era pels meus orígens navarresos per via paterna, un territori en què, junt amb el basc, les cooperatives estaven més a l'ordre del dia en l'imaginari col·lectiu. Potser aquesta tesi doctoral és un intent de resposta a aquella primera pregunta.

Era l'últim curs del Grau d'Educació Primària, i els directors d'aquest estudi, els doctors Josep M. Pons-Altés i Antoni Gavalrà, van ser els professors que cursaven l'assignatura i els qui em van aconsellar continuar estudiant el Grau d'Història en base a les inquietuds i interessos que havia mostrat. El Grau d'Història em va aportar un rigor en la recerca i en l'anàlisi, i em va identificar amb l'ofici d'historiador que assenyala Fontana (2018), que es defineix pel seu compromís amb el món en què viu i perquè la seva feina ha de contribuir a explicar els problemes reals dels individus d'ahir i d'avui per ajudar a resoldre'ls. Això em va endinsar en l'àrdua i pacient tasca de consultar en els

arxius i contrastar diversos tipus de fonts, i em va aportar reflexió i un fer actiu i constant, però des del caminar sossegat que porta a la maduració de les idees.

I en aquest ofici d'historiador es basa tota la primera part d'aquesta tesi doctoral, amb la intenció de crear tot un corpus teòric sobre la cooperació entre estudiants, que cerqui l'origen i les intencions intrínseques que donem per acceptades, alhora que explorem i investiguem una manera ignota en el nostre imaginari col·lectiu, les *pédagogies coopératives*. I és que la finalitat és clara: ser historiador és un ofici socialment útil i només pren sentit quan es duu a terme amb plena consciència de la seva dimensió cívica. I és per això que en aquesta recerca s'investiguen els valors cooperatius i es pretén aportar una perspectiva crítica de la cooperació entre estudiants des de la Didàctica de les Ciències Socials, alhora que es busquen fórmules d'educació democràtica que desenvolupin espais comuns de sociabilitat.

En tercer lloc, el màster per ser professor de secundària i batxillerat de Geografia i Història em va aportar maneres concretes d'investigar en ciències de l'educació. Moment també en què vaig començar a treballar en l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials del Departament d'Història i Història de l'Art de la Universitat Rovira i Virgili. El Treball Final de Màster, conduït per Pons-Altés, va ser el trampolí per impulsar-me a començar a vehicular la Didàctica de les Ciències Socials amb els valors cooperatius i l'aprenentatge cooperatiu, concretament amb el mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw*).

En quart terme, la investigació té una clara vocació sobre el que ha d'aportar l'estudi de la història que esmentava anteriorment: les idees inicials de realitzar una tesi doctoral relacionant el treball cooperatiu amb l'educació com a peça clau per a la construcció del "mai més" de la memòria democràtica. Aquí és quan m'adono que quan aplico l'aprenentatge cooperatiu no acaba de funcionar tal com creia que seria i no acabo de veure clar tot el seguit de beneficis que llegeixo en la literatura sobre el tema, sobretot els socials i col·lectius. En aquest moment és quan m'endinso en tot el que podrien aportar els valors cooperatius de Gavalda (2000), basats en el cooperativisme, i començo a comprendre que no concorden del tot amb els que aporta el *cooperative learning*.

En cinquè lloc, la idea de tesi doctoral comença a prendre forma quan a l'abril del 2019, fruit del I Simposi Internacional en Aprenentatge Cooperatiu en la Docència Universitària celebrat a Girona, per primer cop escolto el doctor Sylvain Connac. Parla sobre *pédagogies coopératives* i mostra amb vídeos una aula amb una estructura

cooperativa que reflecteix les solucions a moltes de les preguntes i problemàtiques que em trobava quan de manera incipient introduïa pràctiques cooperatives a l'aula en la formació docent a mode d'exploració per estructurar l'estudi de cas 1 basat en l'aprenentatge cooperatiu.

En sisè i darrer lloc, el moment en què comença a aplicar-se l'estudi de cas 1. Després de mesos per pensar-lo i construir-lo, així com determinats instruments de recerca i quan s'utilitzaran, al primer mes d'aplicar-lo es declara l'estat d'alarma (el dia 14 de març de 2020) i el consegüent confinament degut a l'emergència de la pandèmia de la covid-19. Les posteriors prolongacions en què es mantenia el confinament van fer que l'estructura dissenyada es canviés una i altra vegada per fer-se de manera virtual, tal com també els instruments de recerca. Alhora, es redissenyaven l'assignatura i els instruments de recerca de manera presencial, perquè es mantenia l'esperança que el curs acabés presencial.

La situació va ser ben complexa i plena d'entrebancs, ja no pel fet d'anar redissenyant una assignatura de manera virtual al mateix temps que es feia presencial per si ens desconfinaven, sinó pel fet d'haver de gestionar 98 estudiants. 98 persones que no sabia en quines condicions sanitàries personals i familiars estaven, ni en quines situacions digitals es trobaven a casa per reprendre la proposta cooperativa. Tota la feina feta va penjar d'un fil, però el camí d'obstacles va ser superat de manera estoica, els estudiants van respondre i van reconduir la situació amb energia, i l'experiència va sortir molt bé. Però, com que fins a l'anàlisi dels instruments no sabia si l'estudi de cas 1 mostraria uns resultats viables per a una recerca, vaig aprofitar per dur a terme una estada doctoral al grup *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation* (LIRDEF) de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3 per conèixer de primera mà les *pédagogies coopératives* que havia explicat Sylvain Connac a Girona uns mesos abans. I així és com sorgeix el disseny de l'estudi de cas 2, que s'aplicaria a la tornada de l'estada de manera virtual a causa que la URV continuava amb la docència virtual.

En definitiva, aquesta tesi doctoral neix de tres inquietuds personals: sentir-me mestre i la Didàctica de les Ciències Socials, l'ofici d'historiador i la memòria democràtica, i la cooperació en l'aprenentatge amb un pòsit social i crític.

1.3. Les problemàtiques de la recerca

La problemàtica general d'aquesta recerca gira entorn al fet d'aplicar la cooperació en l'aprenentatge en l'actual context social i econòmic d'hegemonia neoliberal. S'aplica en la formació universitària de mestres, concretament en Didàctica de les Ciències Socials, i amb una fonamentació teòrica (aprenentatge cooperatiu / *cooperative learning*) que coneixem però que s'investiga per aprofundir-ne en les bases. Al mateix temps, en aquesta recerca es duu a terme una anàlisi de les *pédagogies coopératives*, per trencar motlles amb el paradigma teòric cooperatiu ja conegut, i així introduir i obrir noves vies de cooperació entre estudiants, absents aquestes en el nostre context docent i de recerca. A continuació, marquem aquests subapartats específics que ens permeten descriure la problemàtica assenyalada i aprofundir-hi:

1.3.1.- La creació del subjecte neoliberal

En termes generals, es pot dir que el subjecte neoliberal és una construcció social i discursiva que representa l'individu com un agent racional, autònom, emprenedor i competitiu, que busca maximitzar el seu benestar econòmic i la seva "llibertat" en un mercat globalitzat i desregularitzat.

El sorgiment del neoliberalisme com a ideologia i política econòmica dominant des del darrer quart del segle XX és un factor clau en la creació del subjecte neoliberal. Involucra múltiples factors i processos: històrics, econòmics, polítics, culturals i educatius. La reducció del paper de l'Estat, la promoció del lliure mercat, la liberalització comercial, la privatització dels serveis públics i un llarg etcètera, fomenten una concepció individualista, competitiva i desigual de la vida social i econòmica.

En el nou mil·lenni, la globalització i la revolució tecnològica, amb l'anhel d'interconnectar i flexibilitzar les societats, han envaït les particularitats de la nostra vida quotidiana per assentar la construcció del subjecte neoliberal, l'adaptació constant del qual és el seu *modus vivendi*. A més, el sistema d'hegemonia neoliberal en què vivim avança amb l'aspiració d'expropiar els beneficis de la majoria –nivell de vida, drets i llibertats- a favor d'uns pocs, mentre justifica l'austeritat, la injustícia i la precarietat com a mal menor per a un progrés infinit (Fontana, 2019). Encara més, vivim en una "societat del cansament", saturada del *multitasking*, cada cop més exposada i presonera de les

xarxes socials, i excessivament preocupada pel rendiment immediat i l'activitat constant que desemboquen en una autoexplotació de l'individu (Han, 2017). Tot això revela, d'acord amb Innerarity (2006), la necessitat d'un ordre econòmic i social que articuli cooperació, integració, espais comuns i responsabilitat.

El model ha entrat en crisi (Chomsky, 2020; Hobsbawm, 2011) i ens hem de plantejar com ensenyar en un món en canvi constant i per a un futur replet d'incerteses (Bauman, 2017). L'educació ja no és un dret fonamental, és una necessitat imperativa, i concretar-ne les finalitats entra en el camp de la política, perquè l'educació sempre projecta un cert ideal de societat possible.

1.3.2.- La nova educació: “si volem que tot quedi com està, cal que tot canviï”

L'escola, com a centre neuràlgic del sistema educatiu, està sotmesa a noves i diversificades demandes relacionades amb les transformacions del mercat de treball i de la societat (Bonal et al., 2004). Vivim un canvi educatiu constant en què sorgeixen multitud de propostes que aspiren a ocupar l'educació formal institucionalitzada, moltes de les quals s'autoproclamen “innovadores” i -en teoria- alternatives a l'*statu quo*, i totalment contràries al que denominen educació tradicional.

Amb aquestes finalitats, emprenem reformes d'acord a certes modes i sense seguir l'evidència científica aplicada en el temps i ben contrastada. Així és com ens endinsem en iniciatives pedagògiques mancats dels fonaments suficients, abordant-les sense les concrecions pràctiques per dur-les a terme i sense l'especificitat de la recerca teòrica-pràctica de les didàctiques específiques. El pitjor de tot és que ho fem amb les ínfulas de canviar-ho tot per a, finalment, no canviar res, i acabem reproduint les mateixes desigualtats en l'aprenentatge que assenyalàvem prèviament, i que, a la llarga, són les mateixes desigualtats socials ja establertes que veníem denunciant. Per això cal anar en compte, perquè si volem que tot quedi com està, cal que tot canviï.¹

¹ Frase de Tancredi a Don Fabrizio Corbera a l'obra de Giuseppe Tomasi di Lampedusa *Il Gattopardo*: “Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi”, és a dir, “Si volem que tot quedi com està, cal que tot canviï”. El “gatomardisme” és la paradoxa en ciències polítiques del governant que inicia una transformació revolucionària, però, en la pràctica, només modifica superficialitats, conservant les estructures de poder, i això és canviar-ho tot perquè res canviï.

Les noves pedagogies, de vegades retroalimentades per grans corporacions i gurus de l'educació, reuneixen un reguitzell d'idees resumides en paraules grandiloqüents que solen ser esmentades i repetides *ad infinitum* fins que queden obsoletes, més pel desgast de dir-les que no pas per aplicar-les, i que acaben substituïdes per unes altres que emprendrem de nou. Ens referim a conceptes que són tendència ara, com educació emancipadora, educació democratitzadora, cooperació, col·laboració, lideratge, digitalització o no-directivitat.

Però, què hi ha realment de “neo” en les noves pedagogies o en les noves alternatives? Bernard Charlot, en la conferència inaugural de la 3a Biennal de l'Escola Nova celebrada a Brussel·les l'octubre del 2022, afirmava que “no hi ha pedagogies noves actuals, totes es *recolzen* sobre les pedagogies del segle XX”. A més, la “nova” educació, pel fet de dir-li “nova”, no significa que sigui “progressista”, “emancipadora” o simplement que sigui millor que la que teníem, ja que el canvi i l'evolució no sempre signifiquen progrés. Per exemple, segons Freire (2009), per pretendre que sigui “alliberadora” s'ha d'anar molt més enllà i parlar d'“educació per a què, educació en favor de qui i educació contra què”. Perquè l'educació pot ser emancipadora, però també pot ser manipuladora i restrictiva. Tot i que com assenyala Meirieu, hi ha dos tipus de restriccions: d'una banda, les restriccions inútils, alienants i normalitzadores, i de l'altra, les restriccions fèrtils, fructíferes i emancipadores (Irigoyen, 2022). Cal analitzar el tipus de restriccions que es proposen en un dispositiu pedagògic o didàctic i preguntar-se si és un factor de desenvolupament i superació o bé un factor de sotmetiment de les persones. Perquè no totes les restriccions subjuguem, n'hi ha que són generadores d'autèntica llibertat, com defensa Korcsak, que preserva la idea de la restricció fructífera, explicant que l'espontaneïtat no és pas la llibertat.²

També, per exemple, pel que fa a l'educació democratitzadora que esmentàvem, Benejam (2015) parla de “democratitzadora” però afegint-hi que no hi ha democràcia sense els coneixements que permeten entendre el món. Uns coneixements que fa poques

² Janusz Korczak, pedagog polonès, va ser el primer que va redactar una declaració dels drets de l'infant, el 1921, abans de la Declaració de la Societat de Nacions del 1924, que esdevingué la de l'ONU el 1989. Defensava que quan l'infant és espontani, sovint és presoner del seu cos primari (impulsos i estereotips interioritzats transmesos per la societat) o ben poques vegades és creatiu ni se supera a si mateix.

dècades es consideraven gairebé permanents i immutables, amb una validesa per a pràcticament tota la vida (Bauman, 2013). I això no significa que les idees no estaven en constant moviment, sinó que el saber reunia un valor, i assolir-lo era part d'una tasca àrdua d'aprenentatge i de reflexió. En l'actualitat això no és que hagi canviat, sinó que gairebé ha desaparegut. La cultura de masses, la de la instantaneïtat i la de la superficialitat, minven la capacitat crítica, el pensament reflexiu i el “desig d'aprendre”, que resten dissolts amb l'efecte del “desig de saber”.

Cal sortir de la certesa de saber per a accedir al desig d'aprendre, perquè la certesa de saber és un impediment per a l'aprenentatge. I és que Meirieu distingeix d'una manera molt clara el *désir de savoir* i el *désir d'apprendre* (desig de saber i desig d'aprendre) (Irigoyen, 2022), i ho relaciona amb el context actual. Explica que tot el progrés tècnic d'avui et genera la sensació que pots saber sense aprendre, i que la tecnologia contemporània t'ofereix la possibilitat de saber sense entendre. Això, en vistes a l'aula, és una aplicació als telèfons intel·ligents que permet fotografiar una planta per saber-ne el nom, però no et deixa aprendre i comprendre per què creix en aquell lloc, per què es troba en aquest ecosistema o per què hi ha aquella altra planta a prop. En altres paraules, se t'ofereix la il·lusió que “saps”, quan no saps res més que “anomenar”, en aquest cas. Així que el de “saber” és el desig de “saber de seguida”, mentre que el “desig d'aprendre” requereix prendre temps, documentar-se, buscar, pensar, informar-se i anar a veure contradictors per discutir amb ells. El desig de saber requereix el mínim esforç intel·lectual possible, mentre que el desig d'aprendre implica un procés d'investigació, de qüestionar-se, de documentar-se i de confrontació que requereix esforç. El desig de saber omple i, per tant, impedeix aprendre. I fa que l'individu pensi: “com que estic satisfet, el meu procés s'atura aquí. Sé, i per tant ja no tinc necessitat d'aprendre”.

En definitiva, l’“espai d'experiències viscudes” s'ha deslligat de l’“horitzó d'expectatives” que segons Koselleck (1993) havien d'anar relacionades, de manera que el docent hauria d'aprofundir en tot allò que fa, en tot allò que pretén canviar i en tot allò que vol passar. I això passa per convertir-lo en una mena d'artesà que té cura dels acabats de tot allò que idea, fa i vol fer, i allunyar-lo d'un tecnòcrata educatiu.

1.3.3.- L'increment de les propostes d'aprenentatge cooperatiu, pel bon camí?

L'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) no és un nouvingut a l'educació, té una llarga trajectòria des dels inicis del segle XX amb John Dewey, i ha estat objecte de profundes revisions i d'investigacions que en demostren l'efectivitat i l'han consolidat des dels anys vuitanta amb els postulats dels germans Johnson, enfront d'estructures competitives i individualistes. Actualment se'l considera una eina metodològica que pot donar resposta a les diferents necessitats dels individus del segle XXI (Johnson i Johnson, 2014a), alhora que, en els darrers anys, es produeix una evolució en la seva aplicació: d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge ha passat a convertir-se en un moviment més ampli, que respecta la diversitat cultural i educativa i apunta a una justícia social i a una visió ètica i sostenible per a la vida (Cañabate i Colomer, 2020b, p. 14-15). Tanmateix, Ovejero (2018) qualifica de fonamental el fet que l'aprenentatge cooperatiu s'apliqui des d'un punt de vista "crític" i tingui pòsit social.

D'acord amb aquesta perspectiva, en aquesta recerca es pren el concepte "aprenentatge cooperatiu crític" com a essencial en Didàctica de les Ciències Socials per a la formació de futurs docents amb aprenentatge cooperatiu. Uns futurs docents que han de convertir-se en un instrument útil en la consecució d'una escola que fomenti el pensament crític i autònom entre l'alumnat, amb vistes que siguin part d'una societat més solidària i justa. En això som de ple en una de les grans finalitats de la Didàctica de les Ciències Socials. Però, per a assolir-la, hem de sostenir la idea d'un aprenentatge cooperatiu que sigui molt més que una tècnica pedagògica, ja que una de les seves virtuts (o dels seus pecats) és que afecta competències ciutadanes i la pròpia democràcia. Ovejero (2018, p. 14) manté les diferències amb els enuncis dels germans Johnson, que són els grans investigadors de l'aprenentatge cooperatiu i els qui n'assentaren les bases als anys setanta i vuitanta amb la consolidació de la teoria de la interdependència social provinent de Kurt Lewin i Morton Deutsch. Ovejero analitza l'obra dels Johnson, assegura que representen el corrent hegemònic estatunidenc, assevera que no s'allunyen del darwinisme social i que en el pòsit dels seus escrits no hi ha cap crítica al neoliberalisme.

Per exemple, al XXXII Simposi de la *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS), celebrat de manera virtual a la Universitat de València, presentàvem un estudi amb una anàlisi comparativa entre dos llibres de text de Ciències Socials de 6è d'Educació Primària (Pons-Altés i Irigoyen, 2022). Un dels llibres era escollit a l'atzar i l'altre era seleccionat perquè vehiculava

l'aprenentatge cooperatiu amb els continguts i les activitats que proposava de ciències socials. D'aquest darrer llibre se'n van extreure tres grans conclusions:

- Els valors cooperatius no només s'han d'experimentar a través de l'aplicació de tècniques cooperatives que s'empren de manera puntual, sinó que també és necessari que els alumnes reflexionin sobre què poden aportar la cooperació i la solidaritat a la societat pel que fa al contingut a aprendre.
- Els continguts han de ser tractats des d'una perspectiva més compromesa socialment. Per exemple, en un llibre que vehicula el contingut amb l'aprenentatge cooperatiu no s'haurien de poder presentar models empresarials sense donar-se a conèixer el cooperativisme.
- Els continguts solen quedar dissociats del tractament de valors cooperatius, són més propers a la lògica de l'emprenedoria individual que a la solidaritat i la cooperació.

Per tant, s'ha d'estar alerta amb les propostes d'aprenentatge cooperatiu que ens venen donades a mode de ruta d'aprenentatge, perquè potser no ens porten pel camí que desitgem.

1.3.4.- El cooperativisme ha de transcendir més a l'àmbit educatiu

Que l'*Homo sapiens* ha subsistit gràcies a la cooperació sembla que és un fet gairebé indiscutible. El treball en comú i les pràctiques de cooperació sempre han existit i han estat base fonamental de la nostra existència com a espècie (Carbonell, 2015; Tomasello, 2010). En l'actualitat existeixen nombroses iniciatives i pràctiques cooperatives com a manera de defensar-se de la dinàmica competitiva i liberal, amb la finalitat d'articular una organització del treball, del comerç i de la vida associativa de participació i d'arrelament democràtics. Encara més, la situació social i la desigualtat econòmica accentuada pel daltabaix de la covid-19, la devastació ambiental i un llarg etcètera, fan que l'Economia Social i Solidària (ESS) hagi de construir un marc econòmic amb mires cap a una transformació social (Estivill i Miró, 2020). Per a arribar a aquest propòsit, per exemple, organitzacions com la Xarxa d'Economia Solidària (XES) pretenen articular en el territori català xarxes locals per impulsar l'ESS, i implantar, així, principis d'equitat, treball, sostenibilitat ambiental, cooperació i compromís amb l'entorn.

Nogensmenys, si el moviment cooperatiu explora el foment de noves relacions econòmiques i socials ha de transcendir del que és l'ordre més estrictament econòmic i social per situar-se també en l'ordre educatiu, i ha d'apostar per l'educació cooperativa perquè en sigui motor de canvi, tot afrontant un gran repte: que l'escola mostri alternatives més properes als principis d'horitzontalitat, equitat, participació responsable i cooperació. Tanmateix, ja hi ha iniciatives que ho comencen a dur a terme amb cursos de formació permanent per a professorat d'educació secundària o amb l'objectiu de posar en pràctica principis provinents de l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI), una xarxa d'escola de cooperatives d'alumnes. Ara bé, aquestes propostes apliquen metodologies de l'aprenentatge cooperatiu o en beuen dels fonaments, i el fet que el terme "aprenentatge cooperatiu" (*cooperative learning*) inclogui la paraula "cooperació" no significa que aquest arrela en la base del món del cooperativisme. És a dir, el *cooperative learning*, tot i els beneficis que es descriuran en aquesta tesi, no està relacionat amb l'ideari del cooperativisme, en tant que moviment econòmic i social que intenta construir un model econòmic alternatiu on els pilars són la propietat col·lectiva, l'autogestió i l'ajuda mútua, assumint la participació al mercat. Des del grup de treball Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop), del qual en formo part, defensem que aplicar estratègies cooperatives i introduir els valors cooperatius a l'aula han de ser dues cares de la mateixa moneda. Àdhuc, per tots aquells docents i moviments que intenten introduir la cooperació a l'aula adoptant l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), amb la nostra experiència d'haver-lo aplicat a la formació docent en Didàctica de les Ciències Socials (Gavaldà i Pons-Altés, 2020; Irigoyen i Pons-Altés, 2023a; Pons-Altés, 2021b) estem veient que, seguint els pilars de l'educació de Delors (1996), l'aprenentatge cooperatiu no engloba sempre una manera de conèixer, fer, ser i conviure d'acord amb els principis del cooperativisme.

A més, sense desmerèixer (ni molt menys) l'ensenyament de les cooperatives d'alumnes, primordial en tot ensenyament cooperatiu, creiem fermament que existeixen altres àmbits on cal actuar i on el cooperativisme ha de transcendir més: la proposta educativa general, l'escola pública, el currículum docent, la formació universitària de docents i la formació permanent. Sense l'articulació de tots aquests pols, amb l'afegit d'una formació permanent seriosa i ben radicada per als docents en exercici, els intents de canviar la base social no passaran de ser conjunturals.

En definitiva, l'aprenentatge cooperatiu és una bona eina de lluita contra l'individualisme sistemàtic (egoisme) i un bon antídote per a l'actual context mundial d'hegemonia neoliberal, però només si se li aplica el component “crític” d'Ovejero (2018) o s'atenen propostes com els valors cooperatius de Gavalda (1999, 2000, 2001). Si no, és una eina més per continuar-lo reproduint. Al mateix temps, també demanem eixamplar la visió de la literatura pedagògica d'arrel anglosaxona (*cooperative learning*) que tenim a l'abast i apliquem. I una opció pot ser la d'explorar les bases de les *pédagogies coopératives* per aplicar-les i veure'n sensacions i resultats.

1.3.5.- “No diguis res del que no fas” i les dificultats d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu en la formació universitària

En l'entrevista realitzada al professor Bruno Robbes sobre *autorité éducative* i *pédagogie institutionnelle* per a aquesta tesi doctoral (Irigoyen i Gauthié, 2023), l'investigador francès explica que en pedagogia institucional hi ha una expressió clau que s'intenta tenir sempre en compte en la formació de docents: “no diguis res del que no fem”. Comenta que aquesta expressió impulsa la llicenciatura de Ciències de l'Educació que coordina a la Universitat CY Cergy de París, on formen els estudiants a través de la *pédagogie institutionnelle* i les *pédagogies coopératives*, i intenten posar en pràctica tot allò que expliquen als seus estudiants.

A casa nostra, la valoració de la importància de la pràctica cooperativa per al desenvolupament de competències ha produït un increment d'experiències que utilitzen el treball en grup cooperatiu com a base de l'aprenentatge (García Cabrera et al., 2012). Cañabate i Colomer (2020a) compilen un bon nombre d'experts amb perspectives nacionals i internacionals que sostenen la necessitat de la cooperació entre estudiants a l'ensenyament universitari, amb l'objectiu de formar ciutadans actius i capaços de respondre els reptes que exigeix la societat. En concret, pel que fa a la formació de docents, l'aprenentatge cooperatiu ha de ser una prioritat i s'ha d'aconseguir que estigui més a prop de la formació estratègica que no pas de l'aplicació prescriptiva. Per tant, la universitat ha de posar l'accent en l'aplicació del treball cooperatiu per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb un seguit de valors integrats en el procés d'aprenentatge.

A més, la formació de docents ha de donar crèdit a la possibilitat que l'estudiant visqui les activitats proposades (Connac a Irigoyen, 2021b, p. 50), per a així posar d'acord "saber" i "saber fer" (Benejam, 2020, p. 35-36), assenyalant solució a una reclama històrica en la formació de mestres: posar més en pràctica allò que diem que els futurs mestres hauran de fer a les aules, per tal d'emportar-se l'experiència viscuda. No obstant això, com ja alerta Connac en l'entrevista, cal saber que les situacions viscudes entre adults no són del tot les mateixes que les que es viuen amb els alumnes que tindran (Robbes a Irigoyen i Gauthié, 2023). Per descomptat, això no implica que no s'hagin d'aplicar aquestes experiències, però seran aquests futurs docents els qui vagin a un altre lloc i hi "entrenin" (com per exemple, quan fan pràctiques), combinant pràctica-recerca-formació, els qui aprenguin més de debò com crear situacions i pràctiques cooperatives i els seus efectes.

A més a més, en l'ensenyament universitari, com assenyala Domingo (2020), molts dels grans problemes són més aviat de caire estructural que no pas del tipus de docència que se'n realitza. Això en una aula universitària significa: classes massificades, poc temps per impartir l'assignatura, matèries amb molt de contingut, absentisme, aules poc adaptes per a canvis metodològics i per a canvis de dinàmica, absentisme intermitent, demandes d'adaptacions d'assignatura per conciliar horaris laborals, combatre modes no empíriques, i un llarg etcètera. Per tant, al fet que és només el professorat universitari sensibilitzat amb el tema el qui introdueix la cooperació a l'aula s'hi afegeix que el seu grup-classe universitari no reuneix les condicions idònies per introduir aquestes situacions d'aprenentatge i fer que les visquin amb l'estabilitat necessària per a realment experimentar-les.

1.3.6.- El potencial de la cooperació entre estudiants en la Didàctica de les Ciències Socials: un camí per desvetllar

La Didàctica de les Ciències Socials és una disciplina que en els darrers cinquanta anys ha passat d'iniciar-se i constituir-se a estar en un procés de maduració del qual avui ja és un camp ferm des d'un punt de vista metodològic (Ortega-Sánchez, 2023), que reuneix investigacions i projectes competitius que enfronten problemàtiques diverses a diferents nivells educatius, i és a les portes de ser una disciplina compacta. Valls (2009, p. 141) assenyala que abans del començament del segle XX ja existien precursors de la Didàctica de les Ciències Socials, però la fase embrionària s'ubica en el primer terç del segle XX,

l'etapa preconstituent en el segon terç, i la instauració entre el 1970, amb la *Ley General de Educación*, i el 1984. Així, la posada en marxa de la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU) de 1983, i el posterior *Real Decreto de 1984 sobre Departamentos Universitarios*, van suposar la institucionalització acadèmica i que l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials s'incorporés a la universitat. Per tant, podem situar el punt de partida de l'àrea en la dècada dels vuitanta, moment en què també arrenca en l'àmbit anglosaxó, França i Itàlia (Estepa, 2009; Mainer, 2009; Miralles et al., 2011), i concretament l'any 1984 com el moment fundacional de l'àrea en el marc de la universitat espanyola (Liceras, 2004; Prats, 2002). Des d'aleshores, ha passat per la fase constitutiva, de professionalització i, conseqüentment, del seu procés de desenvolupament i maduració, creant-se un col·lectiu de professors universitaris especialitzats en la docència i investigació en aquesta àrea de coneixement. I la *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales* (AUPDCS), creada a finals dels vuitanta, ha ajudat al canvi, ha estat des de la seva creació un instrument de professionalització de l'àrea i ha conformat un col·lectiu de professorat decidit a desenvolupar les millores necessàries per a consolidar l'àrea.

Als anys noranta i al nou mil·lenni, diversos autors hi han passat revista amb múltiples revisions i balanços de l'evolució i de la investigació desenvolupada, tant per descriure els problemes com per obrir vies d'actuació per a superar-los (Cuenca, 2001; González Gallego, 2002; Pagès, 1997; Prats, 1997). En la segona dècada del nou mil·lenni, les revisions la situaven en un moment d'estar en procés de consolidació com a espai de reflexió científica i amb unes millores evidents (Prats i Valls, 2011), però també sense grans canvis respecte a algunes de les situacions que a principis de segle descriu Prats (2003, p. 5) i Armas (2004, p. 161), i amb un increment evident de producció científica de l'àrea però que alhora constata un interès desigual envers les diferents problemàtiques d'investigació.

En estudis més recents, Aranda i López (2017, p. 16) i Felices de la Fuente et al. (2018) conclouen que l'àrea de coneixement ha avançat enormement i que hi ha claredat en les seves fronteres d'investigació. Sobretot, com assenyalen González-Valencia i Santisteban (2014, p. 7), això ha ocorregut degut al fet que en les dues últimes dècades ha augmentat el nombre d'investigadors i de xarxes de treball nacionals i internacionals, i han proliferat publicacions i projectes competitius finançats en convocatòries públiques. En l'actualitat, al contrari de l'opinió de Mainer (2022), que indica que l'àrea segueix

trobant-se en procés de maduració i dintre del “ensimismamiento y la inanidad”, al XXXII Simposio Internacional de DCS realitzat a Granada al 2022, Santisteban assenyala que és una àrea “independent” i amb un futur “esperançador”. En aquest sentit, ja Pagès i Santisteban (2014, p. 33-35) consideren la disciplina ben definida i capaç de detectar els problemes d’estudi d’aquesta i les preguntes que la caracteritzen. Així com també alerten sobre la problemàtica dels professors associats i la inestabilitat i la precarietat laboral que viu la major part del professorat de l’àrea, i que això influeix negativament en la qualitat de les investigacions. Cas que ens afecta de ple a la nostra universitat, la Universitat Rovira i Virgili, una de les poques universitats de l’Estat on l’àrea de Didàctica de les Ciències Socials no existeix a dins d’un departament de didàctica propi o d’un amb projectes i preocupacions compartides amb altres didàctiques específiques (Girondo a Irigoyen, 2018b). I això, des del seu origen fundacional, es considera “un error greu perquè va estroncar una via formativa i de recerca, i una pèrdua per poder racionalitzar l’ensenyament” (Gavaldà a Irigoyen, 2019, p. 18), que actualment encara es materialitza amb un camí gens planer per investigar en la Didàctica de les Ciències Socials.

En definitiva, com destaquen Aranda i López (2017), alguns dels problemes que esmentava Prats (1997, p. 12) encara continuen vigents, i són els que destaca Mainer (2022). Pagès i Santisteban (2014, p. 23) esgrimeixen avenços més significatius de la disciplina, al mateix temps que assenyalen àmbits encara poc estudiats, com la formació permanent del professorat, l’escassa transferència dels resultats d’investigació en la millora i innovació de la pràctica docent i la formació docent, i què passa a les aules quan s’ensenyen i s’aprenen ciències socials.

I d’això tracta aquesta tesi doctoral, de saber què passa a les aules quan s’ensenyen i s’aprenen ciències socials, d’innovar i investigar en la pràctica docent i en la formació docent, i de transferir resultats d’investigació en un dels reptes “ineludibles” que Miralles et al. (2011, p. 164-165) estableixen que ha d’afrontar la Didàctica de les Ciències Socials: l’estudi de l’aprenentatge cooperatiu. Sense la participació activa i reflexiva de l’alumnat i sense el treball en equip no pot educar-se en la temporalitat, la memòria històrica, les noves geografies o la ciutadania mitjançant el desenvolupament d’actituds de diàleg, negociació i consens.

Són ben escasses les experiències i les investigacions al respecte des de la pròpia disciplina: una tesi enfocada en l’aprenentatge cooperatiu i la Història a 2n d’ESO (Lara,

2001); experiències amb comptagotes, com per exemple les de Serrano et al. (2008), Yuste i Oller (2014) o una part del capítol d'Oller sobre *Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales* al manual de Didàctica de les Ciències Socials que coordinen Santisteban i Pagès (2010), en què descriu el treball cooperatiu com una estratègia clau per ensenyar ciències socials; també trobem unes poques recerques que entrellacen el mètode cooperatiu Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) amb continguts d'Història; o fins i tot les investigacions sorgides en l'última dècada des de projectes engegats per dues universitats que s'han endinsat en la temàtica, com són la Universitat de Múrcia -que ha tingut línies d'investigació centrades en metodologies actives en la Didàctica de les Ciències Socials, una d'elles és l'aprenentatge cooperatiu-, i la Universitat Rovira i Virgili -des d'on surt aquesta tesi doctoral-, que ha estudiat la Didàctica de les Ciències Socials i l'aprenentatge cooperatiu, triangulant-los amb els valors del moviment cooperativista.

Per tant, es considera paradoxal el fet que en manuals i congressos es demani més interacció cooperativa en l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials, essent un fet recurrent de discussió, i que al mateix temps no s'acaba de posar fil a l'agulla engegant projectes que n'estudiïn d'una manera constant en el temps la vehiculació des de diversos nivells educatius i des de diferents metodologies d'investigació, o sorgeixin tesis doctorals que estrenyin el cercle des d'un punt de vista crític sobre què és realment cooperar i què no ho és, havent-ho relacionat i aplicat amb continguts socials. En resum, l'impacte de l'aprenentatge cooperatiu amb l'ensenyança de les ciències socials, tant des del vessant del propi aprenentatge com des de l'educació democràtica, és un tema encara per explorar. Sobretot, com dèiem anteriorment en un altre punt de la problemàtica, per no emprendre reformes d'acord a certes modes i no seguint pas l'evidència científica aplicada en el temps i ben contrastada amb mecanismes propis de la nostra àrea. Perquè d'estudis sobre els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu n'hi ha molts, però amb la concreció i l'especificitat de la recerca teòrica-pràctica de les didàctiques específiques, en el nostre cas des de les ciències socials, amb les nostres particularitats, no n'hi ha. Ras i curt, això és el que hom reclama aquí i ara, i no només referint-nos a processos de construcció del coneixement, sinó també a l'estudi concret dels efectes de la cooperació entre estudiants amb el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques, de preparació per a una ciutadania responsable i compromesa i l'educació democràtica.

Tancant aquest punt, aquesta tesi pretén d'identificar i traçar línies de relació entre la Didàctica de les Ciències Socials i l'aprenentatge amb cooperació. Tal com també intenta anar més enllà, amb la introducció de les *pédagogies coopératives*, una nova manera de fer d'arrel francòfona desconeguda a Espanya que engloba pràctiques diverses tant per “cooperar per aprendre” com per “cooperar per construir col·lectiu”, que no existeixen en l'aprenentatge cooperatiu que desenvolupem en les nostres aules.

1.3.7.- Les *pédagogies coopératives*: una idea més àmplia que l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) per a la Didàctica de les Ciències Socials?

És necessari qüestionar-nos quin procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupem en la formació docent. La formació en Didàctica de les Ciències Socials a través de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) obté bons resultats (Oller, 2010; Gavalda i Pons-Altés, 2020; Irigoyen i Pons-Altés, 2023c), motiva i dona recursos als docents per abordar Problemes Socials Rellevants (Pagès i Santisteban, 2011; Irigoyen i Pons-Altés, 2023d). Ara bé, en l'aplicació a la formació docent, freqüentment hem percebut que: 1) l'aprenentatge cooperatiu s'utilitza només com un mètode pedagògic desvinculat de valors; 2) les tècniques d'aprenentatge cooperatiu sovint són practicades pels estudiants més per a “aprendre a cooperar” que no pas per a “cooperar per aprendre”; 3) hi ha molts estudiants “autoestopistes” dintre dels grups de treball cooperatiu.

El treball en grups cooperatius, tot i els rols cooperatius, sembla que fa sobresortir com és cada individu a l'hora de fer, establint així alumnes que treballaran més i alumnes que treballaran menys, alumnes que s'enfrontaran a les tasques més complexes per alumnes que s'enfrontaran a qüestions més simples i mecàniques de resoldre. Aconsegim que tots s'involucrin, que tots treballin, però, per contra, no tots amb el mateix grau d'implicació i no tots amb la mateixa profunditat de reflexió. Hi ha estudiants que pensen i fan i desfan idees, i d'altres que els segueixen sense preguntar-se quin és l'horitzó d'aquestes. És un bon exemple del que volem solucionar amb l'ensenyament crític de les ciències socials, i que amb l'ús de l'aprenentatge cooperatiu pensem que canviem però ens afegim a reproduir-ho. Per tant, és una qüestió rellevant de l'ensenyament de les ciències socials, ja que l'objectiu és formar ciutadans lliures, amb un pensament propi i que puguin ser crítics amb allò que diu un altre.

En canvi, les *pédagogies coopératives* reuneixen tot un compendi de variants de “cooperar per aprendre” que posen en joc diversos tipus d’interacció a través de l’ajuda, l’ajuda mútua, la tutoria, el treball en grup, el treball en equip o el treball en taller, alhora que també engloben altres formes de “cooperar per construir col·lectiu” com els consells cooperatius, les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), els balanços, els jocs cooperatius o els *marchés de connaissances*. Van més enllà de l’aprenentatge en grup cooperatiu que coneixem i intenten dir-nos que el que fem és més aviat col·laborar que cooperar.

Per això, en aquesta tesi doctoral intentem explorar i posar en pràctica les *pédagogies coopératives* a la Didàctica de les Ciències Socials en la formació de docents, tant per estructurar més la interacció que hi ha d’haver en les situacions d’aprenentatge com per practicar tot un conjunt de dinàmiques que serveixen per construir col·lectiu, exercir una responsabilitat participativa, obrir espais comuns i fomentar l’educació democràtica.

1.4. Les preguntes de l’estudi, els supòsits de la investigació i els objectius de recerca

Aquest estudi té la finalitat de plantejar unes ciències socials més humanes i activar una visió àmplia de com tractar les diverses disciplines socials a les aules d’Educació Primària a través del treball cooperatiu. També intentarà capacitar els futurs mestres per fer-los solvents amb una manera de fer que permeti formar ciutadans amb actituds més democràtiques i dotats d’eines que els ajudin a transformar la societat, alhora que aconseguir un domini més crític i significatiu dels continguts de ciències socials.

A través de l’exploració i la reflexió teòrica, primer, i de l’aplicació en forma d’estudis de cas, després, es pretén fer una comparació internacional entre dues maneres d’aplicar la cooperació a l’aula: la de l’aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), que és d’arrel anglosaxona i és la que coneixem i apliquem habitualment al nostre país, i la de les *pédagogies coopératives*, que és d’arrel francòfona i se’n desconeixen les bases, l’aplicació i el funcionament en el nostre context educatiu i de recerca. En la primera part de la recerca, cadascuna de les dues és analitzada i, en acabar, es comparen de forma teòrica, tal com també s’analitzen valors cooperatius i possibilitats de vinculació amb la

Didàctica de les Ciències Socials. En la segona part de la recerca, es creen dos estudis de cas que representen els dos mons cooperatius mencionats: l'estudi de cas 1, que entrelliga l'aprenentatge cooperatiu i la Didàctica de les Ciències Socials; i l'estudi de cas 2, que entrelliga les *pédagogies coopératives* i la Didàctica de les Ciències Socials. Tots dos estudis de cas s'analitzen per separat, amb totes les seves especificitats, i posteriorment es comparen.

En l'estudi de cas 1 hi ha una mostra de 98 participants (n=98). Són els estudiants de l'assignatura del curs 2019-2020. Estan repartits en dos seminaris, el seminari 1 (n=49), que són equips de conformació heterogènia basats en l'aprenentatge cooperatiu, i el seminari 2 (n=49), que són equips de conformació homogènia basats en l'aprenentatge cooperatiu. Els dos seminaris s'analitzen i es comparen per veure semblances i diferències de tipologia d'agrupació.

En l'estudi de cas 2 hi ha una mostra de 68 estudiants (n=68). Són els estudiants de l'assignatura del curs 2020-2021. Estan repartits en dos seminaris, el seminari 1 (n=43), que són grups cooperatius heterogenis basats de les *pédagogies coopératives*, i el seminari 2 (n=25), que també són heterogenis i basats en el model francòfon. Ara bé, en el seminari 1 hi ha dos dels vuit casos particulars que reuneix l'assignatura, i en el seminari 2 n'hi ha sis del vuit. Aquests casos són estudiants que no poden cursar l'experiència cooperativa de la mateixa manera que els companys. Els dos seminaris són analitzats i comparats per veure com afecta això en els grups.

Amb tot, els dos estudis de cas s'analitzen i es comparen entre ells, per veure semblances i diferències entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives. La mostra total dels dos estudis de cas és de 166 participants (n=166). Cal esmentar que és una investigació que aporta resultats comparatius entre format presencial i virtual de la cooperació en l'aprenentatge. L'estudi de cas 1 es realitza de manera presencial i virtual, a causa de la declaració de l'estat d'alarma i el confinament per la covid-19; l'estudi de cas 2 es realitza de forma virtual a través de la plataforma Microsoft Teams (MT), programa que posa a disposició la URV.

En la recerca també hi ha dos estudis paral·lels. El primer és dintre de l'estudi de cas 2. S'introdueix i s'analitza una nova manera de debatre a l'aula provinent de les *pédagogies coopératives*: les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), que s'adapten per a introduir-les de manera virtual; i el segon estudi és el que

anomenem “estudi transversal”, que es duu a terme vehiculant el mètode cooperatiu el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) amb l’ensenyament-aprenentatge dels períodes històrics, i engloba part de la mostra dels estudis de cas 1 i 2. En l’estudi de cas 1 es va aplicar de manera presencial i en l’estudi de cas 2 es fa virtual. Per tant, també és una comparació entre dos formats diferents d’aplicació del mètode Puzzle.

Amb tot, la finalitat pràctica de l’estudi és obtenir tot un recull d’informació i unes conclusions el més sòlides possibles per continuar adaptant l’estructura, l’organització dels estudiants i el contingut a impartir de ciències socials per als propers cursos. I és que la proposta de recerca involucra tant aspectes d’estructura, organització i tipus d’interacció cooperativa com aspectes d’educació democràtica, creació d’espais comuns de reflexió, creació d’espais autogestionats pels propis estudiants i creació d’estructures per a uns debats més participatius i reflexius per tractar Problemes Socials Rellevants. Tota la recerca involucra les tres parts de l’assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II*, però on s’apliquen els estudis de cas i la gran majoria de canvis és en la part que s’anomena “seminari”. La part de “laboratori” és on s’aplica l’estudi transversal amb el Puzzle.

Per tant, aquesta tesi doctoral és una recerca tant teòrica, per crear una fonamentació de la cooperació en l’aprenentatge que inclogui les *pédagogies coopératives*, com pràctica. En base a tot el corpus teòric investigat s’ha creat un marc metodològic amb el disseny d’unes estructures cooperatives que han estat aplicades, analitzades i comparades. En darrer terme, fem èmfasi en el fet que aquesta recerca també servirà per analitzar les potencialitats dels entorns virtuals i la utilitat de la cooperació en aquest context.

1.4.1.- Primera part de la recerca: anàlisi teòrica

La primera part d’aquesta tesi doctoral és una recerca teòrica. A partir de dues primeres preguntes en què es fa un supòsit de partida de cadascuna d’elles, s’estableix un objectiu general per a cadascuna, per a la consecució del qual marquem uns objectius específics. Aquests objectius específics són complerts amb la creació dels capítols. La primera pregunta, amb el supòsit i l’objectiu general (amb tots els específics) es mostra en taula 1. La segona pregunta, amb supòsit, objectiu generals (amb objectius específics) es mostra en la taula 2.

La pregunta inicial 1 en què es basa l'objectiu general 1 és clara: L'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les *pédagogies coopératives* provenen d'orígens i bases epistemològiques comunes o són diferents? El supòsit de partida 1 és que l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives* es basen en una epistemologia i una axiologia diferents, i això fa que es posin en pràctica (praxeologia) diferents mètodes cooperatius. Per tant, l'objectiu general 1 és: indagar, analitzar i conceptualitzar l'origen, les bases i el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*, i comparar-les per establir un marc teòric sobre la cooperació entre estudiants.

Taula 1. Plantejament de la primera part de la investigació (anàlisi teòrica 1)

Primera part: anàlisi teòrica 1	
<i>Pregunta 1:</i> L'aprenentatge cooperatiu (<i>cooperative learning</i>) i les pedagogies cooperatives (<i>pédagogies coopératives</i>) provenen d'orígens i bases epistemològiques comunes o són diferents?	
<i>Supòsit 1:</i> L'aprenentatge cooperatiu i les <i>pédagogies coopératives</i> es basen en una epistemologia i una axiologia diferents, i això fa que es posin en pràctica (praxeologia) diferents mètodes cooperatius.	
<i>Objectiu general 1:</i> Indagar, analitzar i conceptualitzar l'origen, les bases i el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu i les <i>pédagogies coopératives</i> , i comparar-les per establir un marc teòric sobre la cooperació entre estudiants.	
Capítol 2 i 3	<i>Objectiu específic 1.1:</i> Esbrinar l'origen de la cooperació en l'aprenentatge i cercar en la literatura, i definir fonaments psicosocials, biològics i culturals de la cooperació a l'aula.
Capítol 4	<i>Objectiu específic 1.2:</i> Analitzar les bases de l'aprenentatge cooperatiu i establir-ne una fonamentació teòrica.
Capítol 5	<i>Objectiu específic 1.3:</i> Indagar i conèixer les <i>pédagogies coopératives</i> per a introduir-les en el nostre context científic i educatiu i en la formació de mestres en Didàctica de les Ciències Socials, tot creant-ne una fonamentació teòrica.
Capítol 6	<i>Objectiu específic 1.4:</i> Identificar i descriure semblances i diferències axiològiques, epistemològiques i praxeològiques entre l'aprenentatge cooperatiu i les <i>pédagogies coopératives</i> .

Font: elaboració pròpia.

La pregunta inicial 2 en què es basa l'objectiu general 2 és si l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives* són una eina útil (en tant que aprenentatge, desplegar valors i construir col·lectiu) per abordar contingut de ciències socials? El supòsit de partida 2 és que les *pédagogies coopératives* reuneixen tot un compendi de dinàmiques per construir col·lectiu de què no disposa l'aprenentatge cooperatiu, mentre que l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com una mera metodologia o tècnica pedagògica desvinculada dels valors cooperatius no resulta una estratègia útil per a les finalitats de la Didàctica de les Ciències Socials.

L'objectiu general 2 és construir una base teòrica sòlida que defensi l'ús de l'aprenentatge cooperatiu des d'un punt de vista crític, per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb un conjunt de valors cooperatius integrats en el procés d'aprenentatge.

Taula 2. Plantejament de la primera part de la investigació (anàlisi teòrica 2)

Primera part: anàlisi teòrica 2	
<i>Pregunta 2:</i> L'aprenentatge cooperatiu i les <i>pédagogies coopératives</i> són una eina útil (en tant que aprenentatge, desplegar valors i construir col·lectiu) per abordar contingut de ciències socials?	
<i>Supòsit 2:</i> Les <i>pédagogies coopératives</i> reuneixen tot un compendi de dinàmiques per construir col·lectiu que no disposa l'aprenentatge cooperatiu, mentre que l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com una mera metodologia o tècnica pedagògica desvinculada dels valors cooperatius no resulta una estratègia útil per a les finalitats de la Didàctica de les Ciències Socials.	
<i>Objectiu general 2:</i> Construir una base teòrica sòlida que defensi l'ús de l'aprenentatge cooperatiu des d'un punt de vista crític, per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb un conjunt de valors cooperatius integrats en el procés d'aprenentatge.	
Capítol 7	<i>Objectiu específic 2.1:</i> Revisar i actualitzar els valors cooperatius i veure'n la relació amb l'aprenentatge cooperatiu i les <i>pédagogies coopératives</i> .
Capítol 8	<i>Objectiu específic 2.2:</i> Identificar i traçar línies de relació entre la Didàctica de les Ciències Socials i l'aprenentatge cooperatiu crític i les <i>pédagogies coopératives</i> .

Font: elaboració pròpia.

1.4.2.- Segona part de la recerca: anàlisi empírica

La segona part d'aquesta tesi doctoral és una anàlisi empírica del marc metodològic que es crea en base a la recerca teòrica de la primera part. De la mateixa manera que en la primera part de la tesi doctoral, segons una primera pregunta en la qual es fa un supòsit de partida, s'estableix un objectiu general i, per a la seva consecució, marquem objectius específics, que es duen a terme amb la creació dels capítols.

La pregunta inicial en què es basa l'objectiu general és quina de les dues estructures creades (aprenentatge cooperatiu o *pédagogies coopératives*) s'adapta millor per a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials en la formació docent. El supòsit de partida és clar: els grups cooperatius fets a les *pédagogies coopératives* funcionaran d'una manera similar (això significa en participació activa, implicació amb tasques grupals, motivació, rendiment, responsabilitat individual, conductes cooperatives) que els equips heterogenis i homogenis fets a partir de les bases de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1). L'objectiu general és analitzar els dos estudis de cas dissenyats i aplicats (aprenentatge cooperatiu o *pédagogies coopératives*) per examinar com funcionen i veure quin dels dos s'adapta millor al context i a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials (taula 3).

Taula 3. Plantejament de la segona part de la investigació (anàlisi empírica dels estudis de cas)

Segona part: anàlisi empírica dels estudis de cas	
<i>Pregunta 3:</i> Quina de les dues estructures creades, aprenentatge cooperatiu o <i>pédagogies coopératives</i> , s'adapta millor per a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials en la formació de docents?	
<i>Supòsit 3:</i> Els grups cooperatius de les <i>pédagogies coopératives</i> (estudi de cas 2) funcionaran d'una manera similar (participació activa, implicació amb tasques grupals, motivació, rendiment, responsabilitat individual, conductes cooperatives) que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1).	
<i>Objectiu general 3:</i> Analitzar els dos estudis de cas dissenyats i aplicats (aprenentatge cooperatiu o <i>pédagogies coopératives</i>) per examinar com funcionen i veure quina dels dos s'adapta millor al context i a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials.	
Capítol 10 i 12	<i>Objectiu específic 3.1:</i> Avaluar si és millor establir equips de conformació heterogènia o homogènia en l'aprenentatge cooperatiu en aquesta assignatura.

Capítol 10, 11 i 12	<i>Objectiu específic 3.2:</i> Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quines són les principals conductes cooperatives dels estudiants dintre dels equips en l'aprenentatge cooperatiu i dels grups de les <i>pédagogies coopératives</i> en l'aprenentatge de les ciències socials en la formació de mestres, així com quina de les dues estructures facilita una interacció cooperativa de més qualitat.
	<i>Objectiu específic 3.3:</i> Identificar tipus de relacions entre els estudiants que s'estableixen en els equips i grups dels dos estudis cas (aprenentatge cooperatiu i <i>pédagogies coopératives</i>).
	<i>Objectiu específic 3.4:</i> Obtenir orientacions de cara a futures intervencions educatives sobre les estructures cooperatives creades per a l'aprenentatge de les ciències socials.

Font: elaboració pròpia.

D'altra banda, en l'estudi de cas 2, quan s'apliquen les *pédagogies coopératives* també s'introdueix una nova manera de debatre a l'aula (es mostra en la taula 4). L'objectiu general d'aquesta recerca, que és a banda del canvi d'estructura i organització del dia a dia, és analitzar si l'estructura de debat francesa *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) que s'adapta per aplicar virtualment, és un instrument de debat útil en què tothom participa, ho fa amb les pautes adequades i aprofundeix en la reflexió a l'hora de tractar contingut de ciències socials i Problemes Socials Rellevants.

La pregunta inicial en què es basa l'objectiu general és clara: Les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) són un bon instrument d'educació democràtica i de debat per tractar Problemes Socials Rellevants? I el supòsit de partida és que les DVDP creen una dinàmica de debat democràtic que aporta un accés igualitari a la paraula i desenvolupa habilitats d'expressió i de pensament reflexiu en els estudiants.

Taula 4. Plantejament de la segona part de la investigació (anàlisi empírica de les DVDP)

Segona part: anàlisi empírica de les DVDP	
<i>Pregunta 4: Les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) són un bon instrument d'educació democràtica i de debat per tractar Problemes Socials Rellevants?</i>	
<i>Supòsit 4: Les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) creen una dinàmica de debat democràtic que aporta un accés igualitari a la paraula i desenvolupa habilitats d'expressió i de pensament reflexiu en els estudiants.</i>	
<i>Objectiu general 4: Analitzar si l'estructura de Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) virtual creada és un instrument de debat útil en què tothom participa d'una manera adequada i reflexiona a l'hora de tractar contingut de ciències socials i Problemes Socials Rellevants.</i>	
Capítol 11	<i>Objectiu específic 4.1: Identificar i analitzar les diferències que concep l'alumnat sobre autonomia, participació i funcionament entre l'estructura de debat "clàssica" i l'estructura basada en les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP).</i>
	<i>Objectiu específic 4.2: Analitzar si les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP), segons la percepció de l'estudiant, són un instrument de debat útil tant per a l'assignatura (aprenentatge contingut ciències socials i educació per a la ciutadania) com per a Primària (si l'utilitzaria adaptant-lo a les seves futures classes a l'escola).</i>
	<i>Objectiu específic 4.3: Analitzar en quina mesura el dispositiu Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) combina els tres grans requisits intel·lectuals: argumentar, problematitzar i conceptualitzar, i ens és vàlid per tractar Problemes Socials Rellevants.</i>

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa a l'estudi secundari que es realitza en aquesta tesi doctoral, és l'estudi transversal que es duu a terme amb l'aplicació del mètode cooperatiu del Puzzle per ensenyar-aprendre els períodes històrics en la part de laboratori de l'assignatura (taula 5). L'objectiu general és estudiar si el mètode cooperatiu Puzzle, tant presencial (estudi de cas 1) com virtual (estudi de cas 2), és una estructura d'aplicació immediata que fomenta tant

la cooperació entre els estudiants com els vincles socials i l'aprenentatge significatiu del contingut que s'imparteix (els períodes històrics en aquest cas).

La pregunta inicial en què se centra l'objectiu general és si el mètode Puzzle és un mètode cooperatiu presencial i virtual d'aplicació immediata i útil per a l'aprenentatge de les etapes històriques, al mateix temps que fomenta nous vincles en els estudiants universitaris. I el supòsit de partida és que el mètode Puzzle és una eina d'aplicació immediata en estudiants universitaris i que produeix situacions d'aprenentatge en grup cooperatiu on tothom aprèn els períodes històrics.

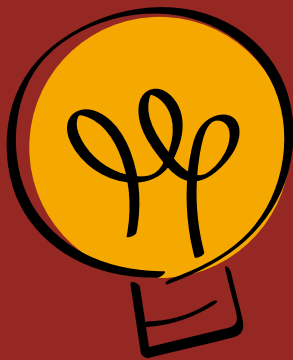
Taula 5. Plantejament de l'estudi secundari de la investigació (estudi transversal del Puzzle)

Estudi secundari: estudi transversal del mètode Puzzle	
<i>Pregunta 5:</i> El mètode Puzzle és un mètode cooperatiu presencial i virtual d'aplicació immediata i útil per a l'aprenentatge de les etapes històriques, al mateix temps que fomenta nous vincles en estudiants universitaris?	
<i>Supòsit 5:</i> El mètode Puzzle és una eina d'aplicació immediata en estudiants universitaris i produeix situacions d'aprenentatge en grup cooperatives on tothom aprendrà el contingut dels períodes històrics.	
<i>Objectiu general 5:</i> Estudiar si el mètode cooperatiu Puzzle, tant presencial (estudi de cas 1) com virtual (estudi de cas 2), és una estructura d'aplicació immediata que fomenta tant la cooperació entre els estudiants com els vincles socials i l'aprenentatge significatiu del contingut que s'imparteix (els períodes històrics en aquest cas).	
Capítol 13	<i>Objectiu específic 5.1:</i> Analitzar si l'estructura dissenyada del Puzzle presencial i virtual és una eina d'aplicació immediata en estudiants universitaris o, en canvi, de comprensió i aplicació difícils, tal com afirmen diversos autors.
	<i>Objectiu específic 5.2:</i> Indagar i identificar si sorgeixen diferents tipus de situacions d'aprenentatge grupal amb l'aplicació del mètode presencial i virtual.
	<i>Objectiu específic 5.3:</i> Analitzar si el Puzzle és una estructura útil (presencial i virtual) tant per a la didàctica de les etapes històriques en la formació de docents com per aplicar-la en un futur com a docent d'educació primària.

Font: elaboració pròpia.

PART II

Fonamentació teòrica de la cooperació entre estudiants



Capítol 2.– Bases de la cooperació en l'aprenentatge

En aquest capítol es mostra, en format de síntesi, la història de la cooperació en l'educació fins a l'actualitat, i s'estudia l'obra de tres educadors sobre els quals crec que s'ha de fer més èmfasi pel que ha de comportar el caràcter col·lectiu i social de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*). Tot seguit, s'analitza sobre quines bases sorgeix la idea d'escola al segle XX, com també alguns dels problemes històrics pels quals la cooperació entre alumnes no s'ha dut a terme de manera entrelaçada i continuada. Seguidament, es comparen les característiques dels dos tipus d'aula, la considerada “tradicional” i la de caire cooperatiu, per a després estudiar les tres formes convencionals d'estructurar l'aprenentatge a l'aula (individualista, competitiva, cooperativa). A l'últim, s'aporten raons sobre l'eficàcia de l'estructura cooperativa per sobre de les altres dues, mostrant-ne evidències i beneficis.

2.1. Breu història de la cooperació en l'educació

La pràctica de cooperar entre alumnes no és nova, la situació d'aprenentatge de fer que treballin en conjunt per a aconseguir uns objectius compartits o per ajudar-se es practica de temps ençà. Els antecedents formen part de la història de l'educació i, al mateix temps, de la història de la humanitat.

En tenim constància des de Sòcrates (470 aC - 399 aC), que ensenyava els deixebles en petits grups involucrant-los en diàlegs; des de Sèneca (4 aC - 65 dC), que emfasitzava el valor d'ensenyar per a aprendre, ja que “quan ensenyas aprens dos cops” (Iglesias et al., 2017b, p. 29); o des de Marc Fabi Quintilià (30 - 100), que defensava l'ensenyament mutu i al·ludia a la necessitat que cada aprenent ensenyés els altres (Ovejero, 2018, p. 70).

Si ens apropem a l'aparició de les primeres tendències pedagògiques, en els segles XVI i XVII s'aborda l'aspecte grupal de l'educació. Es considera Jan Amos Comenius (1592-1670) el precursor de la didàctica moderna, el primer partidari de buscar vies metodològiques per a transformar l'ensenyament en un procés “agradable” sobre el coneixement del món i com una forma de desenvolupar les capacitats mentals. Comenius introdueix el pas de l'ensenyament individualitzat a l'ensenyament basat en grups, creia

que el mestre ha d'aprendre mentre ensenya i que l'alumne ha d'ensenyar mentre aprèn, perquè, alhora, són tots dos ensenyants i aprenents.

En aquells temps, els nens podien assumir determinades funcions: “oficial”, per ajudar els altres alumnes a llegir i escriure; i “prefecte”, per controlar i formar els companys en exercicis religiosos. Després, aquest principi de funcions per substituir el mestre en la seva absència, es troba també en Joan Baptista de la Salle (1651-1719), fundador dels Germans de la Escoles Cristianes.

A l'Anglaterra del segle XVIII, Joseph Lancaster (1778-1838) divulgava les bondats dels grups col·laboratius, en temps que Andrew Bell (1753–1832) els portava a la pràctica (modificació introduïda a l'ensenyament anglès a través de la pedagogia del treball) (Iglesias et al., 2017b, p. 29). Al continent europeu, les pràctiques de cooperació escolar es desenvolupen en la lògica de posar els alumnes en una activitat participativa i recíproca (F. Pawlet a l'*École des Orphelins* de París a partir de 1774). La idea de cooperar entre alumnes també es remunta a les *Bedales School* (inaugurades el 1893), als Estats Units d'Amèrica (W. Gill's School City des de 1887), a Alemanya amb la *Odenwald School* (des de 1910) dirigida per P. Geheeb, a Rússia amb M. Pistrak i les Escoles Obreres (des de 1917), i a Catalunya amb Francesc Ferrer i Guàrdia (a partir de 1901) amb l'Escola Moderna, amb una organització llibertària i cooperativa del treball (Connac, 2024).

Així veiem que la idea de cooperar entre alumnes s'aplica des de fa molts segles, però és històricament “recent” l'atenció que rep com a pedagogia. En l'actualitat existeixen diverses concepcions i maneres de portar a terme la cooperació a l'aprenentatge. Es pot dir que des d'inicis del segle XX han sorgit cultures diferents per a la seva aplicació (amb certa influència entre elles), que queden englobades en dues grans famílies de pedagogies de la cooperació: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'arrel anglosaxona, i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), d'arrel francòfona.³

³ Al capítol 4 (Fonaments de l'aprenentatge cooperatiu) i al capítol 5 (Fonaments de les *pédagogies coopératives*) s'analitzaran com evolucionen (des d'inicis del segle XX fins a arribar a l'actualitat) aquestes dues concepcions d'aplicar la cooperació a l'aula. Aquesta diferenciació no significa que no tinguin alguns vincles entre elles.

Aquí, sintèticament, es distingeixen totes dues concepcions: d'una banda, l'aprenentatge cooperatiu es tracta d'un concepte que va començar als Estats Units d'Amèrica al segle XIX quan s'obre una escola lancasteriana a Nova York i, posteriorment, amb Francis Parker que l'aplica i difon (Johnson i Johnson, 1987). Després, al segle XX, tot i que es va anar consolidant el model individualista i el model competitiu, el concepte d'aprenentatge cooperatiu va seguir viu gràcies a John Dewey (Ovejero, 2018, p. 70). Més tard, són clau les investigacions sobre la dinàmica de grups de Kurt Lewin, Herbert A. Thelen i Morton Deutsch (deixeble de Lewin). Però el concepte “*cooperative learning*” com a tal no pren protagonisme fins a partir dels anys setanta, quan comença a desenvolupar-se teòricament -i de forma continuada i consistent- per David W. Johnson, Elliot Aronson (tots dos deixebles de Deutsch), Roger T. Johnson o Robert Slavin, Miguel i Spencer Kagan, entre d'altres. Al mateix temps que s'expandeix la seva aplicació i el seu estudi en d'altres països, i es multiplica, així, als anys vuitanta, les investigacions empíriques sobre diferents aspectes de l'aprenentatge cooperatiu.

D'altra banda, al segle XX a França, les *pédagogies coopératives* són principalment fruit de pedagogs i moviments educatius de l'Escola Nova (*Éducation Nouvelle*) i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge. Tenim el primer gran antecedent de la cooperació entre alumnes en Célestin i Élise Freinet amb la cooperació escolar,⁴ però també amb Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la Pedagogia Institucional, Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup, entre molts d'altres; al mateix temps que també sorgeix gràcies als moviments pedagògics francesos.

⁴ A les publicacions en llengua francesa sobre cooperació entre alumnes, hi ha certa vaguetat quan s'observa que “*cooperative learning*” ha estat traduït al francès per “*pédagogie coopérative*” (en singular) (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 ho 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.

Totes dues grans concepcions de la cooperació entre alumnes reuneixen una història i una evolució diferents alhora que tenen lligams entre elles. Per exemple, és innegable la influència de Dewey en el treball lliure en grups de Cousinet.

En el nostre territori, la nostra pràctica cooperativa prové directament (o indirectament) del món anglosaxó, del *cooperative learning*, que l'hem traduït com "aprenentatge cooperatiu". Les metodologies cooperatives i tècniques cooperatives simples que conformen el *cooperative learning* són les que hem interpretat, investigat, adaptat, construït i utilitzem en el sistema educatiu català i espanyol. Pel que fa a les *pédagogies coopératives*, tret de l'obra del matrimoni Freinet i del Moviment Internacional de la Pedagogia Freinet, pràcticament ens són unes desconegudes.

2.1.1.- Antecedents pedagògics a rescatar

Com s'ha mencionat en l'anterior punt, als capítols 4 i 5 es mostraran detalladament quins són els antecedents pedagògics amb més influència en cadascuna de les dues concepcions, com també quin recorregut han realitzat totes dues percepcions de la cooperació fins a l'actualitat.

Són molts els pedagogs que tenen influències en les pràctiques de cooperació entre alumnes i sobre els quals se sustenten l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives. De fer-ne un llistat, serien molts dels grans referents que estan en el nostre imaginari. Precursors com Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Grégoire Girard (1765-1850), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Célestin Freinet (1886-1966), Roger Cousinet (1881-1973), entre d'altres.⁵ Tot i això, en aquest subpunt es vol mostrar, en format de síntesi,

⁵ En aquest subpunt, per exemple, no es descriuran les raons per les quals J. J. Rousseau és o no un precedent de la cooperació entre alumnes, o si constitueix bona part de l'educació infantil posterior, i si l'obra de l'*Émile* es considera un dels tractats que més han influït en les corrents pedagògiques contemporànies i en l'escola activa. És a dir, no s'avaluarà el grau d'influència d'aquests personatges en les situacions cooperatives d'aula. És més, entrant en debat, potser estariem més d'acord a mostrar que la idea de cooperació a l'aula té més punts en comú amb Pestalozzi (considerat deixeble de Rousseau). I aquesta valoració és mereixedora d'una tesi doctoral per si mateixa.

l'obra de tres educadors que, en la meua opinió, tenen un pes menor (anecdòtic) en el corrent que s'aplica, l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*). Aquests són Francesc Ferrer i Guàrdia, Anton S. Makàrenko i Paulo Freire. Sovint bandejats dels llistats d'antecedents de les situacions cooperatives anglosaxones, són els que he escollit per representar idees de caire col·lectiu.

Les raons per les quals són absents en la nostra concepció cooperativa d'aula són ben clares -i fins i tot lògiques-. Com es veurà posteriorment al capítol 4, l'aprenentatge es construeix en la psicologia social, amb la finalitat clara de crear uns mètodes per aprendre més i millor, alhora que ha d'ajudar en la cohesió social i a fomentar habilitats socials. En canvi, Ferrer i Guàrdia, Makàrenko i Freire representen un ideal d'emancipació de l'individu. Aquest esperit de transformació social o, si més no, de preocupació per la societat i d'idea de col·lectiu, no existeix en les bases del *cooperative learning*.

A més a més, és necessari destacar el fet que Francesc Ferrer i Guàrdia té una gran importància en les pedagogies cooperatives del món francòfon, a través de Célestin Freinet (com es veurà posteriorment en l'anàlisi d'Élise i Célestin Freinet al capítol 5), mentre que en la nostra pròpia proposta cooperativa d'aula, adaptada del *cooperative learning*, la seva influència no hi arriba. Per tant, sense que això sigui la compra de tota la proposta d'aquests autors (per exemple, al contrari d'alguns d'aquests autors, defensen fermament l'adquisició de coneixement i la directivitat en bona part de les situacions d'aprenentatge a través de la cooperació a l'aula, i no combrego gaire amb el conductisme), i sense que sigui la defensa d'una militància per sobre del que penso que ens ha de preocupar més, l'aprenentatge: es destaca l'obra d'aquests tres educadors del segle XX, a mode de recordatori del que hauria de ser també l'essència de la cooperació entre alumnes.

2.1.1.1.- Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna⁶

Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), pedagog llibertari i activista, va fundar l'Escola Moderna a Barcelona l'any 1901. Allí es va portar a terme un ensenyament racionalista inspirat en el lliure-pensament, la coeducació -de gènere i de classes socials-, la laïcitat, la biblioteca escolar, el rebuig a premis, càstigs i exàmens. Amb l'obertura social de l'escola, la higiene escolar, la descoberta del medi i l'apropament a la cultura, l'Escola Moderna representa un trencament amb els mètodes tradicionals.

L'Escola Moderna, sense ser una escola d'aprenentatge en cooperació com a tal, sí que fou un antecedent de la seva essència. En l'enfocament pedagògic, social i polític de Ferrer i Guàrdia subjau l'ajuda mútua de Kropotkin; el rol de l'alumne passava a ser actiu i a fer d'educador -en l'ajut a d'altres companys-, i es defensa l'ideal d'emancipació de l'individu (propi dels corrents llibertaris). I tot amb la mirada que l'educació ha de fer a l'home moral i solidari. Per tant, a principis del segle XX l'Escola Moderna interrelacionava en l'ensenyament tres elements considerats aleshores de caire anarquista: llibertat, ajuda mútua i solidaritat.

Ferrer i Guàrdia va ser afusellat a Montjuïc el 1909, després de ser condemnat per un tribunal militar sense garanties. Acusat de conspirar i d'instigar els esdeveniments de la Setmana Tràgica (1909), realment fou víctima d'odis pel seu intent de desvetllar una consciència lliure, crítica i racional entre la ciutadania. Mata (1989) afirma que el moment escolar necessitava un canvi, i que calia posar els nois en pla d'igualtat davant de la realitat, de la natura, de la notícia del diari, i calia que el mestre treballés molt i es formés constantment, "i això no es faria dins de la instrucció pública oficial, que es debatia en el buit de la por dels governants, la por a l'abisme d'una Restauració buida de contingut" (p. 43).

⁶ Aquest punt s'ha realitzat gràcies a les referències citades i també a les obres: Ferrer i Guàrdia (2016) *La Escuela Moderna*; Ruano Bellido (2013) *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*; Sigüenza (2018, p. 107-142) *Pedagogía Libertaria*; el capítol de Rodríguez Madrazo sobre Freire, Ferrer i Guàrdia i la protesta i moviments socials a partir de 1968 (d. a., 2021) *¿Es posible la educación libertaria hoy?*. I també al documental de TV3 sobre Francesc Ferrer i Guàrdia:

<https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-documental/francesc-ferrer-i-guardia-una-vida-per-la-llibertat/video/1541029/> Consultada el 10/11/2021.

Ferrer i Guàrdia i la tradició obrera laica van servir de model d'un corrent d'escola popular en els mitjans sindicalistes i anarquistes entre 1909 i 1939, i va ser model per a moviments pedagògics internacionals. Després del seu exili a França, va arribar amb les teories educatives de Paul Robin ben apreses (Trasatti, 2005, p. 107-108). Així, la seva ideologia va evolucionar cap a un republicanisme de base social amb influència àcrata (Trilla, 2001, p. 46). Afirmar Mata (1989) que només cal comparar els dotze punts del darrer manifest de Ferrer i Guàrdia (el de l'*École Renouée*, de 1908) amb els deu punts del primer manifest de Célestin Freinet (el de l'Escola Popular Moderna, de 1918) per veure'n les coincidències de fons i terminologia.

2.1.1.2.- Makàrenko i la teoria de la col·lectivitat⁷

Anton Semiónovich Makàrenko (1888-1939) va ser un pedagog conegut per haver fundat la Colònia Gorki en els primers anys de la Rússia soviètica. En aquest reformatòri juvenil va escriure l'obra *Poema pedagògic*. La seva pedagogia girava entorn a qüestions com la col·lectivitat, la disciplina, la responsabilitat, la formació política, la camaraderia i la formació a través del treball. Tal com ho va fer Ferrer i Guàrdia, Makàrenko també va influir Freinet (Connac et al., 2019).

Sense entrar en la valoració de la idea política, l'aportació de Makàrenko va relacionada amb l'objectiu educatiu de forjar l'"home nou" que la societat comunista "necessitava". En aquesta idea, l'educació ha de fonamentar-se en la prioritat del que és col·lectiu enfront del que és individual, educar és subordinar la individualitat al bé comú. D'aquí la insistència de Makàrenko que l'objectiu primordial de l'educació és la formació del caràcter i la moral i no pas la de l'adquisició de coneixements. Amb aquesta finalitat es defensen procediments de modificació de conducta molt a prop dels principis psicològics del conductisme però impregnats dels ideals comunistes (Tiana Ferrer, 2015).

⁷ Aquest punt també s'ha realitzat a través de l'obra de Makàrenko *Poema pedagògic* (2017/1925).

2.1.1.3.- Freire i l'educació alliberadora

Paulo Freire (1921-1997) és un dels pedagogs més destacats del segle XX. La seva pedagogia va ser utilitzada a Brasil en camps d'alfabetització. Perseguit i empresonat després del cop militar de 1964, es va haver d'exiliar.

La seva idea central és que l'escola pot ser transformada amb l'objectiu que sigui un instrument de presa de consciència i d'alliberació d'explotats i oprimits. Freire defensa la dimensió política de l'educació i demana que els educadors tinguin una postura política. L'educació ha de proporcionar a l'educand una nova moral que produeixi un individu nou capaç de construir una nova societat que sigui més justa, igualitària i solidària. Pedagogia, psicosociologia i ideologia van molt unides en Freire. Pretenia transformar les estructures socials i econòmiques del seu país amb una educació llibertària en mans de les masses empobrides (Ovejero, 2018, p. 73). És l'inspirador de múltiples pedagogies crítiques d'avui en dia, com la pedagogia feminista, la pedagogia *queer*, la pedagogia descolonitzadora o l'ecopedagogia crítica (Leroy, 2022, p. 91-103).

Concep l'educació com a pràctica de la llibertat: intentava que obrers i pagesos sortissin de la ignorància i la incultura a través d'una educació solidària, emancipadora i crítica (Freire, 2012). Freire proposa una escola diferent, on es discuteixen els problemes que tenen els infants. En aquesta proposta no hi cap la figura del mestre tradicional que ho sap tot, ni la idea que l'alumne no sap res i ha de ser educat. Considera que les lliçons tradicionals -unidireccionals- tan sols serveixen per exercitar la memòria dels estudiants, i mitjançant els cercles de cultura -grups d'aprenentatge per fomentar la cooperació i aprendre en context grupal- cerca una transformació profunda de la societat.

En els cercles de cultura es reuneix un grup de persones per discutir sobre alguna qüestió pràctica, és a dir, el seu treball, la realitat local i nacional, la vida familiar, etc. Aquests grups aprenen a llegir i a escriure, alhora que aprenen a "llegir la seva pràctica", és a dir, a analitzar i a actuar (Gadotti i Torres, 2001, p. 720). Freire pretenia que la seva pedagogia anés més enllà d'ensenyar a llegir i a reduir l'analfabetisme, volia que fos una eina per a la transformació social i l'emancipació de les persones.

Una altra idea clau és que creu que l'educació vertadera és praxis, reflexió i acció de l'home sobre el món per a transformar-lo (Freire, 2009). La pedagogia de l'oprimit – pedagogia humanista i alliberadora- té dos moments diferents interrelacionats: en el primer, els oprimits desvetllen el món de l'opressió i es comprometen amb la seva

transformació, i en el segon és quan, un cop transformada la realitat opressora, aquesta pedagogia deixa de ser de l'oprimit i passa a ser la pedagogia dels homes en procés de permanent alliberació (Freire, 2012, p. 43). Per exemple, en els postulats de Chomsky (2020) veiem la influència de Freire en voler que l'educació ajudi els educands a emancipar-se.

Ovejero (2018, p. 71-73) afirma que hi ha certa semblança entre la feina social que portaren a terme Francesc Ferrer i Guàrdia i Paulo Freire, com es constata en els objectius del pla de Freire a Guinea-Bissau: aconseguir que els educands participessin en experiències comunitàries en què s'estimulés la solidaritat social (i no pas l'individualisme), el treball basat en l'ajuda mútua i la unitat entre el treball intel·lectual i el manual.

En definitiva, d'aquests tres pedagogs se n'extreuen pràctiques cooperatives en busca d'un aprenentatge crític, inclusiu i emancipador:

Taula 6. Idees que hauria d'assumir l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*)

Eixos a assumir per l'AC	Ajuda mútua	Col·lectivitat	Emancipació	Crític

Font: elaboració pròpia.

2.2. Per què no cooperem des del sorgiment de l'escola reglada al segle XX?

Rué (2020, p. 31) indica que l'organització dels aprenentatges dins del sistema educatiu ignora les lleis bàsiques de l'aprenentatge humà, i valida normes i criteris didàctics propis de la cultura industrial, com són la fragmentació d'aprenentatges, la individualització i l'avaluació. És més, l'educació que consideràriem "tradicional" encara entén la interacció entre l'alumnat com una distracció a l'aula, malgrat que des dels estudis de Vigotski i l'Escola de Ginebra sabem que la interacció cooperativa és la base de l'aprenentatge humà.

Però com sorgeix l'escola? Negro et al. (2012, p. 50) expliquen que a principis del segle XX hi havia una doble necessitat: formar treballadors per a les fàbriques, i facilitar

l'accés de la població a aquests llocs de treball a causa de la necessitat de mà d'obra. Per tant, es comença a pensar en l'escolarització universal, i les administracions educatives han de construir una estructura educativa que pugui acollir un gran nombre d'estudiants i, per fer-ho, s'aferren a idees i processos propis de les fàbriques. Neix així el concepte d'"escola factoria", l'escola entesa com una màquina per a produir treballadors. Així, alguns dels personatges fonamentals en la configuració del sistema educatiu modern són Henry Ford (1863-1947), Frederick Taylor (1856-1915) o William Albert Wirt (1874-1938):

- Per a Ford, la clau del seu èxit va ser la producció en sèrie (fordisme), on cada operació quedava compartimentada en una successió de tasques mecàniques i repetitives. Aquestes fases es van transferir a l'educació, concebant així el procés educatiu com una cadena de muntatge i buscant escoles eficients que obtingueren un producte uniforme i de qualitat. Això va conduir, per exemple, a l'adopció gradual d'una estructura de cursos i de llibres de text per a seqüenciar l'ensenyament i d'una distribució d'alumnes en diferents grups i graus. L'èxit acadèmic quedava assegurat amb la puntualitat, les fileres, l'atenció, el silenci i el culte a les regles.
- Amb Taylor neix la idea de l'organització científica del treball (taylorisme). La fragmentació de la feina estableix una clara diferenciació entre directius i executors, és a dir, els que dissenyen l'obra són diferents dels que la duen a terme (obrers). Quan aquests principis s'apliquen als sistemes educatius suposa l'establiment d'una burocràcia escolar per dissenyar, planificar i seguir el treball dels docents. Per tant, dels docents s'esperava que realitzessin el treball planificat prèviament per altres.
- En darrer terme, se li atribueix a Wirt la idea de la "maquinària escolar millorada". L'objectiu del plantejament era millorar el funcionament de la institució escolar, fer-la més eficient amb idees de la indústria. Els plantejaments de Wirt són coneguts com "escuela pelotón", en els quals els professors ensenyen la matèria en períodes curts de temps i els estudiants circulen de professor en professor. La conseqüència d'això és l'especialització del professorat, l'estalvi d'espais, l'augment de ràtios i la creació de grans centres.

En resum, Ford, Taylor i Wirt proporcionen una síntesi del treball escolar que s'ha distingit per les pràctiques repetitives, la memorització per repetició i la fragmentació del treball, tot posant èmfasi en la velocitat de realitzar-ho i l'ordre que hi ha d'haver. Així doncs, igual que les tasques productives, les tasques escolars es fragmentaven, i s'educava per a un sistema productiu basat en cadenes de muntatge. A més, tots aquests plantejaments van ser fonaments pel conductisme, teoria de l'aprenentatge aleshores emergent que reunia aquests principis. L'objectiu de l'anàlisi eren les conductes observables (que s'expliquen en funció d'estímuls i respostes), la idea que el tot està format per la suma de les parts, la idea que el comportament es pot explicar per lleis, la idea que l'home és una tàbula rasa, i la idea que les conductes es poden reforçar o apagar per reforços i càstigs.

2.3. L'escola "tradicional" vs l'escola basada en la cooperació entre alumnes

L'organització educativa provinent de Ford, Taylor i Wirt ens porta a un determinat tipus d'escola que es basa en principis d'individualitat, homogeneïtat i passivitat (Casal, 2005):

- *Individualitat*: l'alumne avança per separat dels altres companys de la classe perquè l'aprenentatge és un procés individual. Importen els aspectes cognitius i conceptuals; els afectius i els emocionals es bandegen. La necessitat de suport i ajuda s'associa amb la immaduresa i la incompetència, per això s'ha d'evitar que els alumnes interactuïn entre ells, ja que és sinònim de distracció.
- *Homogeneïtat*: el criteri per formar els grups és l'edat. Segons aquest pensament, l'alumnat de la mateixa edat aprenen de la mateixa manera, al mateix ritme, en el mateix temps i amb els mateixos procediments. L'alumnat de la mateixa edat són iguals. La intel·ligència que algunes persones posseeixen i altres no, és la que provoca les diferències que s'observen. S'ignoren els aspectes privats i individuals a favor d'una generalització. Això suposa que el grup és vist com una unitat homogènia, de manera que la intervenció educativa amb el grup és la mateixa per a tothom: exposició, memorització del que s'exposa, verbalització del que s'ha memoritzat (prova oral o escrita), sanció pel que fa al resultat.

- *Passivitat*: l'alumne ha de parar atenció, escoltar, absorbir i repetir el que se li explica. La memorització és fonamental. L'alumne no controla el seu aprenentatge i desconeix l'objectiu. El coneixement es presenta en la seva forma final, i allò important només està als llibres de text i no en el que l'alumne pot descobrir. El paper del docent és el de consultar fonts, escollir informació, elaborar-la, preparar-la per exposar, explicar-la, respondre preguntes, etc. El paper de l'alumne és el de rebre la informació, memoritzar-la i realitzar els treballs que se li indiquen.

Amb aquests principis es formen individus per a un sistema productiu basat en cadenes de muntatge, en què s'apliquen dins d'una estructura individualista una seguit de processos concrets sense raonar. L'escola universal és un mecanisme de selecció, els dotats i els no dotats acadèmicament, que es convertirà posteriorment en una selecció social. Uns principis que -com s'ha dit en l'inici del capítol- Rué (2020) esmenta que encara avui són l'organització dels aprenentatges dins del sistema educatiu, el qual continua ignorant les lleis bàsiques de l'aprenentatge humà, validant normes i criteris didàctics propis de la cultura industrial.

D'altra banda, una escola de concepció cooperativa reuneix els principis de grup/col·lectiu, heterogeneïtat i participació activa:

- *Grup/col·lectiu*: el grup és un element essencial, i l'esforç col·lectiu dels seus membres és necessari per a l'èxit acadèmic. L'aprenentatge s'ha de veure com un procés col·lectiu, en el qual els alumnes avancen al costat dels altres. L'aprenentatge individual no pot tenir lloc sense la participació d'altres. Els aspectes cognitius, conceptuals, afectius i emocionals són crucials. La interacció entre l'alumnat és necessària i, com a docent, s'ha de gestionar. La necessitat de suport i d'ajuda per part de l'alumne es considera una part més del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- *Heterogeneïtat*: el grup es veu com una entitat diversa. Els agrupaments són heterogenis perquè l'alumnat és diferent i aprèn diferent. La intervenció educativa amb el grup per part del docent és distinta per a tothom. Es veu com una oportunitat per al docent el fet d'aprofitar la diversitat de l'alumnat i dissenyar així activitats adaptades a les necessitats i estils d'aprenentatge.

- *Participació activa*: el coneixement no es presenta a l'alumne en la seva forma final. L'alumne consulta les fonts, selecció la informació rellevant, l'elabora amb el seu criteri, l'assimila, la prepara per a comunicar-la, respon a preguntes, etc. Els processos d'aprenentatge que entren en joc són els d'alt nivell. L'alumne ha de controlar el seu aprenentatge i ha de conèixer l'objectiu de l'activitat. L'important no només és als llibres de text, sinó també en allò que pot descobrir l'alumne. El docent dissenya les situacions d'aprenentatge que s'enfrontarà l'alumne i després fa de guia en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Taula 7. Característiques d'una aula "tradicional" i d'una aula cooperativa

<i>Aula tradicional</i>	Individualitat	Homogeneïtat	Passivitat
<i>Aula cooperativa</i>	Grup/col·lectiu	Heterogeneïtat	Participació activa

Font: elaboració pròpia.

2.4. Formes d'estructurar l'aprenentatge a l'aula

Una estructura d'aprenentatge és el conjunt d'elements i d'intervencions que se succeeixen en el desenvolupament de l'activitat que, segons com es combinin i la finalitat que es persegueix, produeixen un determinat efecte entre l'alumnat. Fixant-nos en el tipus d'interacció dels estudiants (i sense entrar en la directivitat i la no-directivitat de la situació d'aprenentatge), poden ser de caire individualista excessiu (egoisme), de competitivitat amb els altres o de cooperació amb els altres. Per tant, bàsicament hi ha tres maneres d'estructurar l'aprenentatge a l'aula: individualista, competitiva i cooperativa (Johnson et al., 1999; Ovejero, 1990, 2018; Pujolàs, 2003, 2008; Slavin, 1999; Torrego i Negro, 2012).

2.4.1.- Estructura d'aprenentatge individualista

L'estructura de treball individual es basa en la teoria cognitiva de Piaget i Inhelder (1997), segons la qual l'aprenentatge és un procés intern i en què els resultats depenen només de les capacitats i habilitats de cada estudiant.

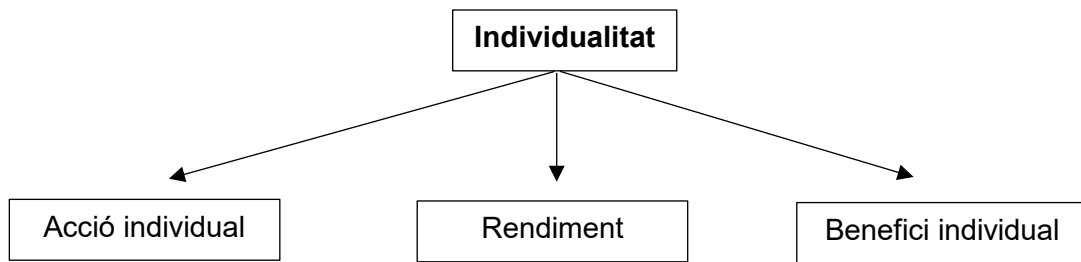
En l'estructura d'aprenentatge individualista l'estudiant fa la tasca de manera individual, sense interactuar amb els companys perquè no es trenqui el ritme de treball de cadascun, i sense fixar-se en el que fa la resta. Només interactua amb el docent, que és

qui resol els dubtes que sorgeixen en la realització de les tasques. S'espera que s'apregui allò que ensenya el docent i que aconseguixi aquest objectiu independentment que sigui assolit per la resta de companys (Iglesias et al., 2017b, p. 24; Ovejero, 2018, p. 64). No hi ha correlació entre els assoliments dels objectius dels participants, cada individu percep que pot assolir-lo independentment de si els altres l'assoleixen o no (Deutsch, 1962; Johnson et al., 1999). Per tant, els estudiants treballen sols per assolir objectius d'aprenentatge desvinculats dels d'altres estudiants. Només es busca l'èxit personal i, per tant, no hi ha interdependència d'objectius o de finalitats (Pujolàs, 2012a).

Abrigat en aquesta estructura d'aprenentatge, el docent es dirigeix de manera uniforme a tot el grup i resol individualment els dubtes o problemes plantejats. L'alumnat treballa individualment, en silenci, i sense importar-li què treballen els altres. La col·laboració esporàdica i l'ajuda mútua són motiu de rebuig i no es valora el treball en equip (Pujolàs, 2001). S'està amb altres persones en una aula però no es treballa amb elles. L'organització de l'aula en aquest tipus d'aprenentatge consisteix a ubicar l'alumnat en taules individuals situades en diverses files separades entre si, de manera que es redueix al màxim la possibilitat de molèstia entre l'alumnat durant el desenvolupament de les tasques. El docent és qui avalua el treball individual realitzat.

L'individualisme excessiu (egocentrisme) és el contrari de la cooperació per la seva negativa a relacionar-se. Això no treu que l'aprenentatge individualista sigui imprescindible perquè cadascú treballi amb independència i al seu ritme, per desenvolupar potencialitats personals i perquè ningú no pot aprendre per un altre (Connac, 2020a). Però cal tenir en compte que l'individualisme no possibilita el desenvolupament de determinades habilitats intel·lectuals ni de relació interpersonal, sinó que aquest concep l'aprenentatge com una acumulació de coneixement i percep la diversitat com un problema. El treball individual no hauria d'implicar una privació de la interacció ni del treball grupal, que pot establir millors relacions entre iguals, ajudar al fet que cada estudiant aprengui més i millor, generar motivació intrínseca i extrínseca, i augmentar l'autoestima personal (Coll, 1984).

Figura 1. Estructura individualista



Font: elaboració pròpia.

2.4.2.- Estructura d'aprenentatge competitiva

En una estructura d'aprenentatge competitiva els estudiants treballen individualment i en silenci i es fixen en allò que fan els companys, ja que rivalitzen per a decidir qui és el primer de la classe. S'estableix una espècie de competició entre estudiants per a veure qui aprèn més i més ràpid els continguts escolars. Es pot competir en temps (qui soluciona abans la tasca), en qualitat (qui ho fa millor) o en quantitat (qui fa més activitats) (Iglesias et al., 2017b, p. 25).

En situacions competitives, els objectius separats dels alumnes estan tan relacionats que hi esdevé una correlació negativa entre els seus objectius, i cada individu percep que pot assolir el seu si els altres companys no poden assolir els seus (Deutsch, 1949a, 1949b). D'aquesta manera, els estudiants cerquen un resultat que sigui beneficiós personalment però perjudicial per a tota la resta. A més, es redueix la motivació de l'alumnat, en especial dels “perdedors”, mentre que la dels “guanyadors” sovint és només extrínseca: té efectes negatius en les relacions entre alumnes i en la cohesió del grup (Ovejero, 2018, p. 64).

L'ajuda mútua no té sentit i tampoc no és tolerada pel docent per a ressaltar la responsabilitat individual. S'espera que els alumnes aprenguin allò que el docent els ensenya i que ho facin abans que la resta i més que la resta, de manera que aconseguiran aquest objectiu si els altres no ho fan, per la qual cosa existeix interdependència de finalitats negativa. Es treballa els uns contra els altres per aconseguir un objectiu que només un (o uns quants) poden assolir; cada alumne treballa contra els altres per assolir els seus objectius acadèmics. El moviment que aquesta estructura provoca és la competitivitat entre els estudiants a l'hora d'aprendre. L'èxit propi està unit al fracàs de la resta (Johnson i Johnson, 1989; Pujolàs, 2008).

El docent es dirigeix de manera uniforme a tot el grup, s'ocupa de transmetre el coneixement (els estudiants són els receptors passius de la informació), i resolen individualment els dubtes, reforçant i destacant els èxits de qui aconsegueix fer-ho millor i més ràpid. L'estructura competitiva té com a gran objectiu que l'alumnat lluiti per aconseguir les metes establertes pel docent, produint així guanyadors i perdedors. Se sustenta en la teoria del darwinisme social, ja que només els més forts o més capaços sobreviuen i triomfen, i entén l'aprenentatge com un procés que es dona de manera externa, a través d'estímuls o reforços que el docent incentiva (Johnson et al., 1999).

S'avalua el treball individual comparant-lo amb el que ha realitzat la resta. L'èxit i el fracàs es defineixen sobre una base relativa en les aules competitives (Slavin, 1999), perquè encara que l'alumnat amb més dificultats aprengui i progressi, difícilment arribarà als objectius marcats pels companys. És per això que veuen l'èxit acadèmic com un fet fora del seu abast i comencen a perdre l'interès per l'esforç.

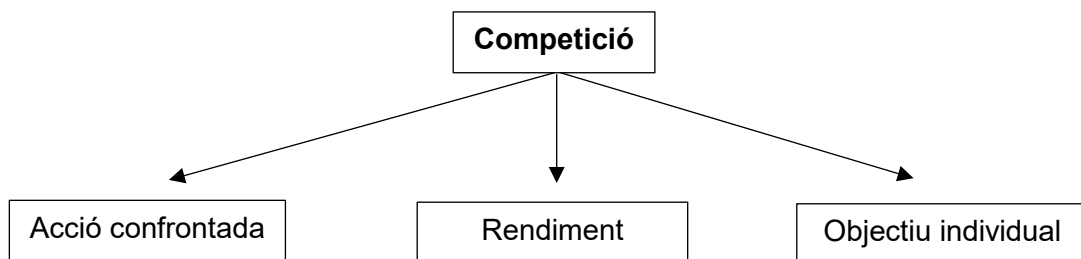
L'estructura d'aprenentatge competitiva té, amb freqüència, conseqüències que han de ser controlades i evitades, ja que:

- La competició proporciona una motivació extrínseca, però a la vegada genera una baixa expectativa d'èxit en l'alumnat amb menor capacitat.
- Darrere de les activitats competitives hi ha la idea de rivalitat i lluita entre iguals, la desqualificació de les altres opinions, les conductes poc solidàries i la cerca de resultats beneficiosos amb exclusió de la resta.
- La competició elimina gradualment el sentiment de pertinença al grup.
- Ens desviem dels principis que defineixen una escola i unes aules com a inclusives.
- Solen ser molt diferents les situacions de sortida de les persones que competeixen.
- Desenvolupa en l'alumnat sentiments negatius (d'inferioritat o superioritat).

Tot i que cal mostrar que la cooperació consistiria a explotar o facilitar l'activitat de la parella, mentre que la competència vol evitar-la o contrarestar-la (Saury, 2008, p. 142), sorprenentment, la competència té molts vincles amb la cooperació. Es pot definir com a intercanvis amb interferències negatives, dirigits a interessos particulars, perquè l'assoliment de l'objectiu per part d'un adversari constitueix un obstacle que cal evitar per a l'assoliment d'un mateix objectiu (Saury, 2008, p. 107).

Cal posar en perspectiva els segments d'aquestes dues formes interactives, quan els grups actuen de manera cooperativa dins d'una lògica competitiva: un grup desenvolupa una forta cohesió per arribar a ser millor que els seus competidors (Connac, 2024). A més, altres activitats cooperatives sorgeixen de contextos competitius, per exemple en el món de l'esport: entre un esportista i el seu entrenador, entre els companys d'entrenament o d'equip i fins i tot durant l'oposició individual (com en el tennis) quan els oponents es mostren mútuament el que pot ser posteriorment, objecte de nous esforços per millorar el seu rendiment (Saury, 2008).

Figura 2. Estructura competitiva



Font: elaboració pròpia.

2.4.3.- Estructura d'aprenentatge cooperativa

En una estructura d'aprenentatge cooperativa es pot aprendre gràcies a l'ajuda d'un company. Al contrari que una estructura de l'activitat individualista (en què cadascú va a la seva), i en una estructura de l'activitat competitiva (en què els alumnes rivalitzen entre ells), en la situació cooperativa de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) l'alumnat pot estar distribuït en petits grups de treball, heterogenis, per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar les tasques. S'espera que no només aprenguin allò que el docent els ensenya, sinó que contribueixin també perquè ho aprengui la resta de membres del grup (Johnson et al., 1999), és a dir, alhora es vol que aprenguin a treballar en equip (Pujolàs i Lago, 2018).

Com es veurà en el capítol 3 d'aquest estudi, aquesta estructura d'aprenentatge beu de diverses fonts: Kropotkin, Vigotski, Bruner, o la teoria de la interdependència social de Johnson i Johnson. Per exemple, els germans Johnson indiquen que la manera en què s'estructura la interdependència dintre d'un grup de treball determinarà el tipus

d'interacció entre els components i, en conseqüència, també el procés i el tipus d'aprenentatge (Johnson i Johnson, 1992, 2005).

En un grup cooperatiu, el treball és individual (cadascú és responsable del seu aprenentatge) però també cooperatiu, ja que condueix els alumnes a comptar amb els altres, a animar-se i a ajudar-se mútuament per aprendre al llarg del desenvolupament de la tasca. En aquesta estructura s'aconsegueix el doble objectiu si la resta també ho aconsegueix, per tant, hi ha interdependència de finalitats positiva, que involucra tothom en la feina, aportant capacitats individuals per a la consecució d'un èxit col·lectiu (Johnson i Johnson, 2009a). Es fomenta expressament l'ajuda mútua, i el treball en equip és un element essencial. Per tant, el moviment que aquesta estructura provoca és la cooperativitat entre els estudiants en l'acte d'aprendre.

L'aprenentatge es produeix a través d'interaccions (més aviat simètriques) que s'estableixen dins del grup (Pujolàs, 2008). Els equips de treball no tenen una finalitat en si mateixos, sinó que són un mitjà que afavoreix el creixement dels components degut a la multiplicació de les relacions interpersonals que es generen i a la complementarietat i l'enriquiment personal que es produeix (Ferreiro i Calderón, 2006). A més, l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge té més oportunitats de ser atès, ja que el docent té més oportunitats d'atendre'l; alhora que també compta amb l'ajuda dels companys. Per tant, una classe estructurada de manera cooperativa és més inclusiva que l'organitzada de forma individual o competitiva (Pujolàs, 2012b, p. 79-80).

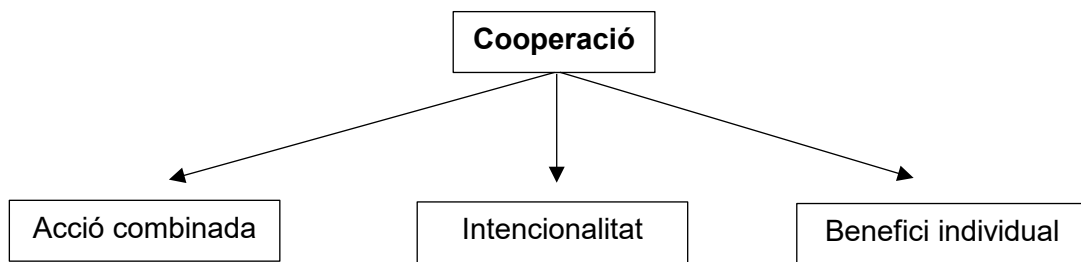
No obstant això, la situació d'aprenentatge cooperativa no és un tot homogeni. En el nostre cas, generalment, veiem l'aprenentatge cooperatiu a través de l'aplicació dels mètodes cooperatius, en els quals, en la gran majoria d'ells, es treballa en grup cooperatiu. La base d'aquest tipus d'acció cooperativa està formada per: a) interdependència de les activitats individuals (qui coopera actua de manera mútuament dependent); b) el fet de compartir un treball d'investigació (persegueixen un objectiu comú o formen part d'una comunitat d'interessos); i c) l'articulació col·lectiva *in situ* i en temps real d'activitats individuals autònomes, cadascuna de les quals assumeix la seva part del treball. Per tant, per a cooperar, els integrants d'un mateix grup han d'identificar un objectiu comú, sentir-se capaços d'assolir-lo i comprometre-s'hi amb ell (Paternotte, 2017, p. 186).

Però la cooperació entre alumnes és més que l'ús de situacions grupals cooperatives. Duran i Monereo (2012) ja obren aquesta visió de l'aprenentatge cooperatiu

ancorada en els mètodes cooperatius, i el porten cap a un “aprenentatge entre iguals”, en què es fomenta l’ajuda mútua i la tutoria entre iguals en el treball per parelles (i no només com a única manera de treballar el grup o l’equip cooperatiu). De manera semblant que en les pedagogies cooperatives on la cooperació és una acció combinada intencional en què els participants es beneficien de la trobada (Connac, 2022).

En aquest sentit, una conducta cooperativa pot determinar-se per tres característiques (Connac i Irigoyen, 2023): una acció combinada (no es pot cooperar sol, cal articular la seva 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).

Figura 3. Estructura cooperativa



Font: elaboració pròpia.

L’aprenentatge cooperatiu desenvolupa habilitats personals necessàries per viure en societat i contribueix a desenvolupar potencialitats intel·lectuals que requereixen de la interacció amb la resta. En definitiva, amb tot el coneixement i les investigacions realitzades, cada cop és més urgent disminuir el pes de les activitats individuals i/o competitives a les aules i substituir-les per activitats que impliquin cooperació, intercanvi i ajuda mútua (Iglesias et al., 2017b, p. 28). Amb tot, com Rué (1998), també assenyalen que la cooperació no és un fet que es doni o es produeixi sempre de manera natural, almenys atenent a com tenim configurat el nostre model d’escola (absència d’una xarxa d’ensenyament, resistències internes i externes a les innovacions, experiències prèvies negatives, creença de mites sobre l’aprenentatge cooperatiu, etc.), sinó que ha de ser construïda i s’ha d’articular en el conjunt d’activitats que es realitzen a les aules i en el context on s’organitza l’aprenentatge i les relacions socials. Encara més, Rué (1991) ja esmenta que la cooperació a l’aula ha de portar a una personalització més que a una

individualització de l'aprenentatge entre els estudiants. De la mateixa manera que ho assenyala Connac (2012, 2021c).

És de vital importància aconseguir la transició des d'un ambient individualista i/o competitiu a un de cooperatiu, per a construir un sentit de comunitat a les aules i potenciar la democràcia escolar, alhora que es busca una personalització de l'aprenentatge.

Taula 8. Formes d'estructurar l'aprenentatge a l'aula

<i>Estructures</i>	<i>Individualista</i>	<i>Competitiva</i>	<i>Cooperativa</i>
<i>Definició</i>	Cada estudiant va pel seu compte, sense importar-li què fa la resta. Busca l'èxit personal.	S'estableix una forta competència en l'alumnat per a veure qui aprèn més i de forma més ràpida.	L'alumnat s'anima mútuament i s'ajuda per a aprendre cada cop més i millor.
<i>Objectiu d'aprenentatge</i>	El fet que un alumne assoleixi o no la meta no influeix perquè la resta assoleixi o no la seva.	L'estudiant vol assolir primer que els altres la meta.	Un estudiant assoleix la meta si la resta assoleixen la seva (quan treballen en grups cooperatius)
<i>Base del treball</i>	El treball de l'alumnat és individual, però no competitiu.	El treball de l'alumnat és individual i competitiu.	El treball de l'alumnat és personalitzat (ningú pot aprendre per un altre) i cooperatiu.
<i>Situacions d'ajuda i d'ajuda mútua</i>	L'ajuda mútua es considera un mal menor.	L'ajuda mútua no té cap sentit.	L'ajuda i l'ajuda mútua es fomenta de manera permanent.
<i>Treball en grup</i>	No es valora el treball en equip, perquè no hi ha responsabilitat individual per a un producte grupal.	Es descarta el treball en equip com una forma de ressaltar les responsabilitats individuals.	El treball amb altres és essencial, sempre que vagi acompanyat de responsabilitat individual.
<i>Paper del docent</i>	El docent es dirigeix per igual a tot l'alumnat i resol individualment els dubtes.	El professorat es dirigeix per igual a tot l'alumnat i resol individualment els dubtes.	El professorat es dirigeix a l'alumnat de manera personalitzada i comparteix la responsabilitat de resoldre dubtes, perquè deixa de ser l'únic suport que hi ha a l'aula.

Font: elaboració pròpia.

2.5. Els problemes històrics de la cooperació a l'aula⁸

Són nombrosos els educadors que han fet aportacions significatives que han donat lloc a pràctiques que ara són pedra angular del que es pot anomenar una concepció cooperativa en l'aprenentatge. Dewey, Deutsch, Ferrer i Guàrdia, Freinet, Cousinet, entre molts d'altres, aporten un marc pedagògic per als processos d'implantació i desenvolupament d'una pedagogia cooperativa, tant del des punt de vista de l'aprenentatge com des del punt de vista de l'emancipació de l'individu. Els principis comuns, en forma de síntesi, són:

- Confiança en la naturalesa de l'infant. L'activitat de l'escola està basada en la pròpia activitat d'aquest.
- La infància no es considera un estat efímer i de preparació, sinó com una edat de la vida amb necessitats particulars, la seva funcionalitat i finalitat.
- Estimen essencial que l'infant pugui emprendre les seves cerques en llibertat. Aquesta visió de l'infant s'estén també a la consideració del grup-classe.
- Els mètodes i tècniques sofreixen una revolució i són més eficaços per a assolir els objectius plantejats per l'educador.
- El paper del docent canvia. És un auxiliar del lliure i espontani desenvolupament de l'infant. Pot ser el guia que va obrint camí i mostrant possibilitats als infants.
- La cooperació i la solidaritat substitueixen l'aïllament tradicional, i les classes i escoles comencen a entendre's més com a grups i comunitats que com una suma d'individus aïllats.
- L'autogovern és un principi comú i té l'avantatge d'alliberar tensions, ocasionar menys ressentiment amb l'autoritat adulta i ensenyar la democràcia i la solidaritat.
- El contingut de l'ensenyament és la vida. Es considera que les experiències quotidianes eren més capaces de despertar l'interès i de proporcionar temes per a les lliçons que no pas els llibres.

En definitiva, l'educació s'entén com un procés per a desenvolupar qualitats latents en l'infant i en la pròpia naturalesa infantil, i perquè pugui donar-se és

⁸ Aquest punt ha estat elaborat a partir de Fabra (1973), Iglesias et al. (2017a), Negro et al. (2012), Ovejero (1990), Palacios (1988) i Trilla (2001).

imprescindible que sigui capaç d'assimilar de manera directa i immediata allò que l'envolta.

No obstant això, Palacios (1988) afirma que una característica general de l'Escola Nova és la seva condició “elitista”, i assenyalen que els contactes dels pedagogs reformistes amb els fills de classe obrera foren molt escassos. Assevera que, excepte casos concrets que han tingut contacte amb les classes populars, els nous mètodes i les noves pedagogies no van “baixar” a les classes socials menys afavorides ni van arribar a les poblacions rurals.

Aquests principis generals no han estat assumits per complet en tots els moments, i això també és a causa del desenvolupament històric d'aquest moviment, que es divideix en tres etapes (Negro et al., 2012, p. 68-72):

- *Etapla denominada “individualista, idealista i lírica”*: és l'etapa de Rousseau (origen dels moviments reformistes en educació i creador de l'obra pedagògica clàssica l'Emili), Pestalozzi, Froebel, Tolstoi o Key, entre d'altres.
- *Etapla denominada “dels grans sistemes”*: Manjón, Dewey, Rosa Agazzi, Francesc Ferrer i Guàrdia, Claperède, Montessori, Decroly, Ferrière, entre d'altres.
- *Etapla sorgida a partir de la Primera Guerra Mundial*: representada per Cousinet, Neill, Makàrenko, Freinet, el moviment de cooperació educativa a Itàlia (Alfieri, Lodi, Ciari, Tonucci), Oury i la pedagogia institucional, la no directivitat, entre d'altres.

2.6. Per què la situació cooperativa? Evidències dels beneficis de la situació cooperativa

Els efectes positius del treball cooperatiu per a l'aprenentatge de l'alumnat davant d'un altre tipus d'organització d'activitats d'aula (individualista i competitiva) han estat abastament descrits en diverses investigacions al llarg de les darreres dècades.

Els beneficis que deriven de l'AC han estat àmpliament mostrats en set revisions teòriques realitzades per la Universitat de Minnesota, que mostren els avenços

d'investigació més rellevants realitzats en aquest camp en el passat segle (García Cabrera et al., 2012):

- 1) La primera revisió inclou 496 estudis desenvolupats entre 1924 i 1981, el seu propòsit ha estat explicar els efectes que provoca l'organització de l'aula de forma individualista, competitiva i cooperativa en els nivells d'assoliment acadèmic (Johnson et al., 1981; Johnson i Johnson, 1987).
- 2) La segona revisió d'investigacions sobre cooperació va focalitzar el seu interès a analitzar les repercussions de l'AC en els patrons d'interacció desenvolupats en escoles d'integració, entre infants de minories culturals i infants discapacitats físics, psíquics i motors.
- 3) El tercer gran grup d'investigacions examinaren l'impacte de la cooperació, competició i individualització en les relacions interpersonals, la motivació, l'autoestima i l'aprenentatge (Johnson et al., 1983).
- 4) La quarta revisió es va ocupar d'analitzar l'impacte en la interacció personal en 177 estudis realitzats entre 1940 i 1990 (Johnson i Johnson, 1990).
- 5) La cinquena revisió es va ocupar d'abordar una metaanàlisi, a partir de 20 investigacions (Johnson i Johnson, 2000a), en les quals es va comparar els efectes de l'AC en la resolució de conflictes que es produeixen a les aules.
- 6) La sisena revisió (Johnson i Johnson, 2000b) va abordar la importància de l'AC en l'educació per a la pau i el desenvolupament de comportaments democràtics.
- 7) En la setena i darrera revisió (Johnson et al., 2000) es va estudiar l'efectivitat de diferents mètodes, estratègies i maneres d'organitzar l'aula per a aconseguir un vertader AC. En aquesta darrera, una de les revelacions més significatives que dona aquesta darrera revisió és la constatació de la distribució desigualitària d'investigacions i estudis en els diferents nivell educatius (Gillies i Ashman, 2003).

Talment, val la pena insistir en el fet que l'AC no només incrementa l'aprenentatge sinó també n'incrementa la seva qualitat, millorant qualitativament el processament cognitiu de la informació. Com més gran és la interdependència positiva entre els membres d'un grup, més gran és la probabilitat de controvèrsia intel·lectual i conflicte cognitiu entre aquests. Quan els estudiants s'involucren en una activitat, les

seves diferents percepcions, opinions, processos de raonament, teories i conclusions desemboquen en desacords i conflictes intel·lectuals que, si es manegen constructivament, promouen la inseguretat sobre les pròpies conclusions, la cerca activa de més informació, la reconceptualització del coneixement i, consegüentment, més domini i capacitat de retenció del que s'està discutint i l'ús d'estratègies superiors de raonament. Aprendre quelcom per explicar-ho exigeix aprendre-ho d'una manera més profunda i creativa, i el context cooperatiu exigeix diàleg i ajuda mútua, fet que implica confrontar idees, argumentar, justificar, esclarir dubtes o posar exemples. I és que des de fa anys s'observa que ensenyar pot ser una forma molt eficaç d'aprendre (Annis, 1983; Biswas et al., 2005; Duran, 2016). Quan fan de tutors dels companys menys avançats, els estudiants milloren el seu rendiment, l'autoestima, la seva motivació i les seves habilitats interpersonals (Baudrit, 2000, 2007a; Cerda Toledo, 2013; Connac i Lemperière, 2016; Duran i Vidal, 2004).

Així també ho indica Suárez (2010), que fa referència als estudis de Johnson et al. (1999) i Slavin (1999), per assenyalar tres dimensions en l'aprenentatge de l'alumnat en què l'aprenentatge cooperatiu hi incideix satisfactòriament:

- 1) Increment del *rendiment acadèmic*: aprendre de manera cooperativa produeix un increment significatiu en el rendiment de l'alumnat, en comparació amb altres que segueixen aprenent de manera individualista o competitiva.
- 2) En l'àmbit de *relacions interpersonals*: l'aprenentatge cooperatiu afavoreix un tipus de relacions més positives entre l'alumnat. L'acceptació de la diferència com a ajuda a l'assoliment dels objectius, tant personals com de l'equip en conjunt.
- 3) En l'àmbit *intrapersonal*: les interaccions cooperatives enforteixen l'autoestima dels participants, ja que s'afavoreixen sentiments de confiança cap a la tasca realitzada, perquè aquesta és tan important i necessària com la de qualsevol altre membre del grup. Així, es contribueix a un millor benestar emocional de l'alumnat.

Slavin (2014) ha plantejat l'existència de quatre perspectives teòriques –que es poden complementar– per intentar comprendre les circumstàncies sota les quals l'aprenentatge cooperatiu té els efectes positius assenyalats a les diferents investigacions:

- 1) La *perspectiva motivacional* focalitza sobre l'estructura de meta desenvolupada pels docents en les diferents tasques plantejades, ja que aquesta és la que aconsegueix motivar els estudiants cap a l'aprenentatge (Johnson et al., 2013).
- 2) La *perspectiva de la cohesió social*, que planteja que les relacions que s'estableixen entre els membres d'un grup són les que aconsegueixen que s'ajudin a aprendre els uns als altres (Cohen, 1994).
- 3) La *perspectiva cognitiva*, que assenyala que per aprendre els estudiants han de realitzar una reestructuració cognitiva dels nous continguts i l'aprenentatge cooperatiu ajuda en aquesta reelaboració (Schunk, 2012).
- 4) La *perspectiva del desenvolupament*, que assenyala que la interacció entre estudiants amb diferents nivells de desenvolupament en diferents aspectes aconsegueix estimular més les capacitats de cada individu (Damon, 1984).

Colomina i Onrubia (2001) també fan una revisió dels estudis més rellevants (Bossert, 1988; Qin et al., 1995; Sharan, 1980), dels quals n'extreuen dues conclusions generals:

- 1) Es constata reiteradament els efectes positius de les estructures cooperatives respecte de les de caràcter competitiu o individualista.
- 2) Les potencialitats i els beneficis de les situacions d'AC no es produeixen de manera automàtica pel simple fet d'agrupar l'alumnat. Cooperar no és una acció simple i requereix un disseny de la situació d'ensenyament-aprenentatge que tingui en compte el context.

Serrano i Pons (2007) i Serrano et al. (2007) ens aporten una profunda revisió de la literatura científica, i dedueixen que l'AC contribueix a: 1) incrementar el nivell d'assoliment dels estudiants, considerats en un ampli rang d'edat i en activitats cooperatives de naturalesa diferent; 2) millorar la motivació intrínseca cap a l'aprenentatge; 3) crear una actitud positiva cap a l'aprenentatge; 4) correlacionar positivament amb uns elevats nivells d'autoestima; 5) responsabilitzar l'alumnat de la seva implicació en l'aprenentatge; 6) millorar la cohesió grupal i valorar les diferències com a elements positius de grups heterogenis; (7) facilitar la integració d'alumnat amb necessitats educatives especials i (8) disminuir els comportaments agressius, en facilitar mecanismes d'actuació democràtics.

García Cabrera et al. (2012) destaquen que l'aprenentatge cooperatiu contribueix a: 1) incrementar el nivell d'èxit dels estudiants; 2) millorar la motivació intrínseca cap a l'aprenentatge; 3) crear una actitud positiva cap a l'aprenentatge; 4) correlacionar positivament amb uns nivells d'autoestima; 5) responsabilitzar l'alumnat de la seva implicació en l'aprenentatge; 6) millorar la cohesió grupal i valorar les diferències com elements positius de grups heterogenis; 7) facilitar la integració social i de l'alumnat amb necessitats educatives; 8) disminuir els comportaments agressius, facilitant mecanismes d'actuació democràtics; 9) promoure el raonament crític, independent i responsable, per a més satisfacció de l'estudiant.

No obstant això, malgrat la preferència d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu davant d'altres situacions d'aprenentatge i tot el suport d'evidències mostrades en les revisions i classificacions, l'ús de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula és encara anomenat com a “problemàtic”, en termes de Sharan (2010). La concepció individual de l'aprenentatge, la manca de formació del professorat en aquest àmbit o, l'organització “taylorista” de l'ensenyament, en termes de Rué (2020), són només algunes de totes les barreres amb què encara es troba l'aprenentatge cooperatiu. A més a més, Duran (2018) en presenta una més, poc explicitada però molt present: creure que només afavoreix els alumnes amb més dificultats, que són els que rebrien l'ajuda de la resta, amb l'afegit que els alumnes més capaços perdrien oportunitats d'aprenentatge. Tota aquesta idea està desmentida per l'evidència científica que es presenta, explicar el que estàs aprenent i estimular preguntes-respostes profundes sobre això és una excel·lent manera d'aprendre en el que anomena “aprensenyar o aprendre ensenyant”.

En definitiva, hi ha multitud d'estudis que mostren les bondats de l'aprenentatge cooperatiu per obtenir diferents efectes positius, tant en el rendiment com en d'altres aspectes com la motivació o les habilitats socials en els estudiants que l'experimenten (Gillies, 2014b; Kyndt et al. 2013). Aquests beneficis de l'aprenentatge cooperatiu es verifiquen amb alumnat de diferents nivells educatius i edats, en diferents àrees curriculars i en diverses tasques. A més, Pérez-Sánchez i Poveda-Serra (2008) presenten el que es podria denominar un “reforç circular”, en assenyalar que la tècnica cooperativa de treball produeix una millora del rendiment acadèmic que incita els alumnes a perseverar en aquest tipus de treball; això suposa el manteniment i l'augment del nombre d'interaccions que es produeixen a l'aula entre els alumnes i entre aquests i el professor,

interaccions que tornen a influir en l'aprofitament escolar i les actituds cap al treball escolar.

Per tant, superades concepcions antigues -i presents- que desproveeixen d'interès educatiu les interaccions entre alumnes, l'ús deliberat d'aquestes, tot promovent situacions de cooperació a través del treball en petits grups, és molt rellevant per diverses raons (Topping et al., 2017):

- 1) La cooperació, saber treballar amb persones diferents de nosaltres, és una competència clau per a l'educació del segle XXI.
- 2) El treball cooperatiu permet desplegar i desenvolupar competències socials complexes com l'escola activa, l'empatia, la resolució negociada de conflictes, els acords consensuats..., que només es poden aprendre d'aquesta manera i que resulten imprescindibles per a una societat democràtica i una ciutadania capaç de millorar-la.
- 3) Les situacions de cooperació entre alumnes són un bon marc per a l'aprenentatge, ja que ofereixen oportunitats per al conflicte sociocognitiu (quan es posen en contacte punts de vista moderadament divergents), i permeten que els alumnes amb una mica més d'avantatge puguin intervenir entre la nova informació i l'activitat constructiva dels seus companys.
- 4) L'aprenentatge cooperatiu és una metodologia privilegiada per a la inclusió perquè no només reconeix que els alumnes són diferents, sinó que aprofita pedagògicament aquestes diferències perquè els alumnes aprenguin els uns dels altres.

2.6.1.- Taula dels beneficis de l'aprenentatge cooperatiu

En aquesta taula es resumeixen els beneficis descrits en l'anterior subpunt.

Taula 9. Beneficis de l'aprenentatge cooperatiu

<i>Factors que expliquen l'eficàcia cognitiva</i>
1.- Qualitat de l'estratègia de l'aprenentatge
2.- Processament cognitiu de la informació
3.- Habilitats de pensament crític
4.- Proporcionar explicacions
5.- Discussió oral

6.- Llenguatge i comunicació interpersonal
7.- Implicació activa
8.- Potenciació de les controvèrsies constructives
<i>Efectes no-cognitius</i>
1.- El poder de la situació
2.- Increment de la motivació intrínseca
3.- Actituds positives cap a les matèries d'estudi
4.- Atribucions causals
5.- Autoeficàcia
6.- Compromís amb l'aprenentatge
7.- La necessitat de pertinença
8.- Atracció interpersonal
9.- Suport social
10.- Autoestima i nivell d'aspiració
11.- Millora el pensament crític
12.- Empatia
13.- Salut mental i benestar psicològic
14.- Salut física
15.- Lideratge democràtic i compartit
16.- Gestió dels conflictes i reducció de la violència escolar
17.- Reducció de l'estigmatització
18.- Millora la integració social
19.- La psicologia social dels grups
20.- El context ambiental

Font: elaboració pròpia.

2.7. Tres generacions de recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu

Es poden distingir tres generacions de recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu (Duran, 2018):

- *Primera generació d'evidències*: la primera generació d'estudis compara l'eficàcia de la cooperació amb altres formes d'aprenentatge basades en la competició i el treball individual. Els resultats indiquen que la cooperació té efectes poderosos sobre els objectius acadèmics (assoliment, socialització, motivació i desenvolupament personal) i sobretot en el desenvolupament de les habilitats socials. En una escala pràctica convé utilitzar l'AC, juntament amb altres formes d'aprenentatge, reservant-lo preferentment per a activitats

complexes que requereixin comptar amb més recursos que els individuals, i tenint en compte que l'alumnat no només coopera per aprendre (objectiu didàctic) sinó que també aprèn a cooperar (desenvolupar habilitats socials).

- *Segona generació d'estudis*: se centra a conèixer els efectes dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu, dissenys didàctics de diferent complexitat dirigits a promoure la cooperació dintre del grup. Els resultats parteixen d'una evidència ben coneguda pel personal docent: no n'hi ha prou d'agrupar els alumnes i esperar que cooperin de manera espontània. Johnson i Johnson conclouen que se sol produir una dissipació de responsabilitats i que, en conseqüència, el nivell d'implicació personal pot ser molt desequilibrat, arribant a l'extrem que uns quants facin tot (o gairebé tot) i altres res (o gairebé res), en un fenomen que es retroalimenta. Per convertir el simple treball de grup (amb aquest inconvenient) en treball en equip (com diria Pujolàs) o en treball en grup cooperatiu, els estudis suggereixen organitzar amb cura la interacció entre els participants dels grups, com ho fan els mètodes i les tècniques d'AC.

Johnson i Johnson plantegen cinc principis sota els quals s'ha d'organitzar la interacció perquè esdevingui AC: 1) interdependència positiva; 2) participació i responsabilitat personal; 3) interacció positiva; 4) desenvolupament d'habilitats socials; 5) autoreflexió grupal.

- *Tercera generació d'estudis*: se centra en l'anàlisi de la interacció dels treball dels grups cooperatius per identificar les causes i els mecanismes responsables de l'AC. Les diferents perspectives que provenen d'explicar l'èxit dels mètodes d'AC (motivació, cohesió i processos sociocognitius) actuen de forma complementària (Slavin, 1995). La interacció limitada a dos o pocs participants permet intercanvis oportunitats per co-construir coneixement.

Capítol 3.– Fonaments psicosocials, biològics i culturals de la cooperació en l'aprenentatge

En aquest capítol s'aprofundeix en les bases que expliquen els beneficis de la cooperació, i ens centrem en la interacció entre alumnes ja que sovint sembla obviada i desatesa, sense que això suposi ignorar la importància de la interacció professor-alumne. La interacció entre alumnes és clau en la configuració d'una classe amb intencions que predominin les situacions cooperatives, i juga un paper de primer ordre en la consecució de les metes educatives.

Són més que nombroses les investigacions en els últims seixanta anys en què els resultats coincideixen a assenyalar que les relacions/interaccions entre alumnes incideixen de forma decisiva sobre aspectes com el procés de socialització en general, l'adquisició de competències i de destreses socials, el control dels impulsos, el grau d'adaptació a les normes establertes, la superació de l'egocentrisme, la relativització progressiva del punt de vista propi, el nivell d'aspiració i inclús el rendiment escolar (Johnson, 1981b). Aquests enfocaments, estudiats per les ciències de l'educació, conjuntament amb inquietuds sociològiques i filosòfiques, són els ciments sobre els quals s'edifiquen les tècniques i metodologies de l'aprenentatge cooperatiu i les variants per aprendre de les pedagogies cooperatives, i on, en definitiva, se centren els esforços perquè l'alumne aprengui amb la interacció cooperativa amb els companys.

No obstant això, l'impacte de la interacció amb el grup d'iguals sobre les variables mencionades no és constant ni en intensitat ni en sentit. És a dir, no és suficient col·locar els alumnes uns al costat dels altres i permetre'ls que interactuïn per a obtenir automàticament uns efectes favorables. Així que, d'acord amb Coll (1984), l'element decisiu no és la quantitat d'interacció, sinó la seva naturalesa. Per tant, la presa de consciència d'aquest fet ha portat a intensificar els esforços dirigits a identificar els tipus d'organització social de les activitats d'aprenentatge que possibiliten modalitats interactives entre els alumnes.

Per tant, en els següents subpunts s'analitzen els fonaments psicosocials, biològics i culturals de la cooperació, ja que, segons Ovejero (2018, p. 152), són sobretot aquests tres tipus els que expliquen l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu.⁹

A continuació es mostren diverses classificacions d'autors de l'aprenentatge cooperatiu i de les pedagogies cooperatives, i després se seleccionen i s'analitzen els fonaments que aquests assenyalen com a essencials en el si d'una classe cooperativa (Piaget, Mugny, Doise i Perret-Clermont,¹⁰ Vigotski, Bruner i Bandura). A més a més, s'analitzen les bases psicosocials de la proposta d'interacció cooperativa en l'aprenentatge de les pedagogies cooperatives i l'aprenentatge cooperatiu:

- La relació entre el procés sociocognitiu i el procés cognitiu en l'aprenentatge i les fases que s'apliquen en el si de les pedagogies cooperatives.
- La teoria de la interdependència social com a base de l'aprenentatge cooperatiu.

En darrer terme, és d'interès explorar algunes de les idees que aporta Ovejero (2018, p. 152-168) quan defensa que la cooperació humana té unes bases molt sòlides tant de tipus psicològic com biològic i cultural. Els tres factors, relacionats entre ells, expliquen el fet que la nostra espècie sigui essencialment cooperativa. I això respondria per què la cooperació és tan eficaç: perquè respon a la nostra mateixa essència. Per a explicar això ens basem en les tesis de Kropotkin (2020) i Maíz (2021)¹¹ que defensen que el paper principal en l'evolució ètica de la humanitat va ser exercit per l'ajuda mútua i no pas per la lluita mútua; i amb les de Tomasello (Tomasello, 2007, 2010; Tomasello i Vaish, 2013), que expliquen que sempre vam ser una espècie animal biològicament cooperativa, i que després la cultura va desenvolupar encara més la nostra tendència

⁹ Ovejero (2018) fa referència al tipus de relació i d'interacció cooperativa, però únicament menciona l'aprenentatge cooperatiu. En aquest capítol també s'estenen les seves tesis al que és la cooperació entre estudiants, per incloure-hi així les *pédagogies coopératives*.

¹⁰ Es posen en valor els estudis de Mugny, Doise i Perret-Clermont (que encapçalen un sector de l'Escola de Ginebra), de vegades bandejats en favor dels de Piaget, quan en realitat són els que més centren les investigacions en l'anàlisi de les relacions de l'individu amb els altres en l'aprenentatge.

¹¹ Estudi coordinat per Jordi Maíz (2021) en el centenari de la mort de Pietr Kropotkin. La Fundació Anselmo Lorenzo, amb la finalitat de conservar, actualitzar i divulgar aquesta obra, ret homenatge a una de les grans obres de l'anarquisme i de la ciència.

innata a cooperar. Nogensmenys, la cultura també pot enfortir altres tendències, com passa amb el neoliberalisme.

Per tant, com es veurà tot seguit, hi ha multitud d'estudis que es refereixen als fonaments psicosocials, alhora que també se'n mostren de tipus biològic i cultural.

3.1. Classificacions sobre els fonaments de la cooperació entre alumnes

Les teories bàsiques en les quals es fonamenta la cooperació a l'aula són conegudes. Són les teories psicològiques i pedagògiques més destacades en les darreres dècades, les quals posen de relleu, des d'òptiques ben diverses, el benefici i l'efectivitat de la interacció amb d'altres per aprendre. Els mètodes cooperatius i els programes per dur a terme la cooperació a l'aula reuneixen uns fonaments comuns, al mateix temps que tenen especificitats que varien. Tal com alguns mètodes cooperatius se centren més en unes perspectives psicològiques, d'altres mètodes no les mencionen o les apunten diferent. D'altra banda, les *pédagogies coopératives* reuneixen matisos i punts de vista diferents als dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*).

En aquest punt, en format de síntesi, es mostra un recull d'alguns estudis de referència, per tal de mostrar quines bases psicològiques exposen alguns dels grans autors de la cooperació entre alumnes. Aquestes obres són variades per tal de revisar les bases que proposen des de diversos perfils de propostes. S'escull l'obra de Duran i Monereo (2012) en què analitzen quins són els mètodes cooperatius i col·laboratius; l'obra de Pujolàs (2008), en què reuneix bona part dels seus postulats transmesos fins aleshores i que seran la base de treballs posteriors; el capítol de Negro et al. (2012) -dins de l'obra que coordinen Torrego i Negro (2012)- i l'obra d'Iglesias et al. (2017a), per ser dues grans composicions coordinades amb capítols de referents sobre la temàtica, a mode de manuals sobre l'aprenentatge cooperatiu; el capítol de Rué (2020) -dintre de l'obra coordinada de Cañabate i Colomer (2020)-, en què fa una repassada des que va publicar Rué (1991) i valora concretament què hem après en els trenta anys d'aprenentatge cooperatiu que venim aplicant, i què ens falta per aprendre; l'obra d'Ovejero (2018), en què analitza profundament bases de la cooperació i el relaciona amb el neoliberalisme, amb l'aportació a la literatura que l'aprenentatge cooperatiu ha de ser "crític"; l'obra de Zariquiey (2014),

una guia que elabora per al *Colectivo Cinética* (del qual n'és l'investigador en cap) per a dissenyar i gestionar una xarxa d'aprenentatge cooperatiu; l'estudi de Guix Feixas i Serra Joaniquet (2008), que ofereix tant una conceptualització de l'aprenentatge cooperatiu com una posada en pràctica a través de propostes didàctiques; i les obres cabdals sobre cooperació de Connac (2009, 2017b, 2020a), gran referent de les *pédagogies coopératives* amb una ingent obra d'articles, capítols de llibre i llibres sobre la temàtica:

- Duran i Monereo (2012, p. 13-15) indiquen que les primeres investigacions sobre aprenentatge entre iguals (conformades per tutoria, cooperació i col·laboració) poden incloure's en l'enfocament piagetia, els estudis posteriors de Mugny i Doise (1983) i la teoria sociocultural derivada de les idees de Vigotski. A banda d'aquestes teories preponderants, Duran i Monereo (2012, p. 14-15) assenyalen d'altres intents d'articulació de models integrats per a l'aprenentatge entre iguals (Granott, 1993; Murray, 2001; Slavin, 1996). I indiquen que, tot i que cap d'ells sembla aconseguir completament el seu propòsit unificador, sí que s'han identificat els grups de processos que poden ajudar a explicar l'efectivitat de l'aprenentatge entre alumnes (Topping, 2005). Aquests elements inclouen la negociació del significat a través de la interacció dialogada, com un mecanisme òptim per a l'autoregulació compartida del coneixement generat a través de l'aprenentatge social. Aquesta interacció dialogada permet als aprenents la construcció conjunta de coneixement a través de processos d'ajuda oferts pels companys, en un marc d'intersubjectivitat. Tanmateix, aquesta co-construcció del coneixement no es produeix espontàniament, sinó que requereix estructures planificades amb molta cura.
- Pujolàs (2008, p. 101-138) explica com aprèn l'alumnat i, en conseqüència, com hauríem d'ensenyar. Té en compte la teoria de la formació per etapes de les accions mentals de Galperin (col·laborador directe de Leontiev, i de l'Escola de psicologia soviètica d'enfocament sociocultural), la concepció constructivista de l'aprenentatge desenvolupada per Coll (actualment creador dels nous currículums d'educació), i la teoria de l'elaboració de Merrill i Reigeluth (relacionada amb el constructivisme, constitueix una aportació a l'estructuració i l'organització del contingut d'aprenentatge).

- En els “manuals” de Torrego i Negro (2012), i d'Iglesias et al. (2017a) es descriuen les teories psicopedagògiques en les quals es fonamenta l'aprenentatge cooperatiu. A Torrego i Negro (2012), en un capítol sobre el tema, els autors Negro et al. (p. 53-60) apunten com a primordials la teoria genètica de Piaget, les idees de Vigotski i la posterior teoria sociocultural, i la teoria de la interdependència social dels germans Johnson. Citen també la teoria de l'aprenentatge significatiu, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner, la psicologia humanista de Rogers i l'aprenentatge conductual. A Iglesias et al. (2017b, p. 39-49): la teoria del desenvolupament conductista, l'aprenentatge vicari de Bandura, la teoria genètica de Piaget, la teoria sociocultural de Vigotski, l'aprenentatge per descobriment de Bruner, l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, la psicologia humanista de Rogers, la teoria de la interdependència social dels Johnson, la teoria de la profecia autocomplida (efecte Pigmalió) de Rosenthal i les intel·ligències múltiples de Gardner.
- Rué (2020) indica que des dels anys setanta i vuitanta la investigació internacional sobre cooperació en l'aprenentatge ha permès establir les bases fonamentals sobre aquest enfocament pedagògic (p. 32):
 - 1) La definició d'allò que és pròpiament l'aprenentatge en cooperació, les condicions clau que el defineixen i els avantatges comparatius, en quantitat i qualitat, respecte a les modalitats escolars convencionals individualitzades o en competició (Johnson i Johnson, 1978).
 - 2) El paper que té la noció d'“intencionalitat compartida” en la cooperació (Tomasello, 2014).
 - 3) La noció neopiagetiana del “conflicte sociocognitiu”, és a dir, el desequilibri-reequilibri de la cognició, originat a través de la interacció social (Mugny i Doise, 1983).
 - 4) El paper del diàleg (interdependent) –però no pas de la conversa- com a vehicle generador dels fenòmens anteriors (Jonassen, 2009).
- Ovejero (2018, p. 151-168) mostra els fonaments teòrics de l'eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu ensenyant-ne bases psicosocials, biològiques i culturals. Afirmar que actuen juntes perquè som animals socials on allò psicosocial, biològic i culturals és inseparable. Introdueix una ingent menció a estudis de les tres

tipologies. Alguns dels experts a què es refereix són: Kropotkin, Tomasello o Bartra.

- En la guia de Zariquiey (2014, p. 6-14) s'assenyala que l'aprenentatge cooperatiu té com a fonaments la psicologia humanista de Rogers, les intel·ligències múltiples de Gardner, la teoria sociocultural de Vigotski, la teoria genèrica de Piaget i l'Escola de psicologia social de Ginebra, l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, l'aprenentatge per observació de Bandura, la taxonomia de Bloom, i la teoria de la interdependència social dels germans Johnson.
- Guix Feixas i Serra Joaniquet (2008, p. 17-22) obren el llibre aportant les bases teòriques de l'aprenentatge cooperatiu, fent una breu menció a les perspectives sociològiques, psicològiques i psicosociològica per a després entrar de ple en Piaget i l'Escola de Ginebra, i Vigotski i l'Escola Soviètica.
- Pel que fa les pedagogies cooperatives Connac (Connac, 2009, 2019, 2021a; Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022; Connac i Irigoyen, 2023) assenyala que els primers estudis que la fonamenten són els de Piaget, que s'acaben concretant en el corrent socioconstructivista. Posteriorment, Vigotski va emfatitzar la importància de la dimensió social de l'aprenentatge, tot situant una zona d'aprenentatge cognitiu coneguda com a "proximal". De Vigotski es passa a Bruner, amb les diferents postures de bastida, que obren les funcions de tutela als alumnes. També es fa referència a Bandura i l'aprenentatge vicari, i s'atenen processos d'aprenentatge que vertebrin el conflicte sociocognitiu i el cognitiu, tal com agrupa els grans educadors de l'Escola Nova francesa (els Freinet, Profit, Oury o Meirieu) per integrar-los sota el paraigua "*pédagogies coopératives*".

3.2. Bases psicosocials de la cooperació entre estudiants

En l'anterior punt queden resumits els diferents fonaments psicosocials en què diversos experts sostenen la cooperació en l'aprenentatge. Amb tot, al meu criteri, les que s'han de tenir més presents són les que s'exposen a continuació: fomentar el conflicte sociocognitiu per a un conflicte cognitiu, la Zona de Desenvolupament Proper (ZDP) i la bastida, el modelatge, i la interdependència positiva.

3.2.1.- Del socioconstructivisme als conflictes cognitius

La interacció amb els altres és fonamental per al desenvolupament de l'infant, en tant que és aquest conflicte, central en la teoria genètica, el que suposa un desequilibri que l'individu haurà de superar aconseguint, mitjançant el procés d'equilibri, uns esquemes cognitius més potents i, per tant, assolint aprenentatge (Piaget, 1978). Expliquen Duran i Monereo (2012 p. 14) que, tot i que Piaget defensava un aprenentatge individualista, el psicòleg suís advocava que la interacció entre iguals condueix a una confrontació de punts de vista divergents que provoca un conflicte social (millora de la comunicació, consciència, punts de vista dels altres) i cognitiu (reexaminar les idees pròpies, modificar-les gràcies a la retroalimentació dels altres) que incrementa el desenvolupament intel·lectual, i això constitueix el motor de l'aprenentatge. La teoria genètica de Piaget determina que el progrés intel·lectual és una successió de situacions d'equilibri-desequilibri-reequilibri de les estructures cognitives: 1) l'estructura cognitiva s'obre per incorporar nova informació; 2) quan la nova informació entra en conflicte amb l'estructura cognitiva prèvia, es produeix un desequilibri o conflicte cognitiu; 3) el sistema cognitiu intenta reequilibrar, efectua les modificacions necessàries en l'esquema previ fins que aconsegueix l'acomodació dels nous elements; 4) s'aconsegueix un equilibri superior i el sistema es tanca (Zariquey, 2014, p. 10).

Amb tot, des de la meitat dels anys setanta (aproximadament), un sector de l'Escola de Ginebra, encapçalat per Mugny i Doise i, sobretot, per Perret-Clermont (1981), ha qüestionat la reducció en l'individu de Piaget i ha focalitzat esforços en l'anàlisi de les relacions que l'infant manté amb una parcel·la del seu entorn social, concretament amb els seus companys. La idea de partida d'aquests autors és que, en el marc interpretatiu de la teoria genètica, l'anàlisi de les relacions entre iguals pot contribuir a enriquir la nostra comprensió dels processos que estan en la base de la socialització i del desenvolupament intel·lectual de l'ésser humà (Coll, 1984).

Així, si per a Piaget (1973) la interacció entre iguals era un mitjà per al desequilibri, a partir d'aquestes línies de pensament l'Escola de Ginebra no només afirma que la interacció entre iguals implica un conflicte cognitiu fèrtil per al desenvolupament cognitiu i per a la construcció social de la intel·ligència, sinó que també esdevé més eficaç per a l'aprenentatge que la pròpia interacció amb adults (Doise i Mugny, 1975, 1978, 1981; Doise et al., 1975; Perret-Clermont, 1984). Per tant, en el que podríem anomenar la “versió ortodoxa piagetiana”, el conflicte cognitiu apareix bàsicament com a resultat

de la falta d'acord entre els esquemes d'assimilació del subjecte i la constatació dels observables físics corresponents, o bé com a resultat de les contradiccions internes entre els diferents esquemes del subjecte (Piaget, 1975). En el cas de Perret-Clermont la naturalesa del conflicte és substancialment diferent, ja que es concep com el resultat de la confrontació entre esquemes de subjectes diferents que es produeix en el transcurs de la interacció social. D'aquí la denominació de "conflicte sociocognitiu" (Coll, 1984). A més, el seu enfocament persegueix les teories de la investigació i el projecte de Dewey, perquè consideren els companys relacionals de l'entorn. Aquests companys són els que participarien en el procés de "qüestionament", durant el qual un subjecte "qüestiona" les condicions del problema (Fabre i Vellas, 2006, p. 29). Sembla aleshores que els individus que han de resoldre problemes aprendrien més ràpid i de manera més duradora durant les interaccions amb companys, a través de conflictes sociocognitius. Per tant, aquest conflicte sorgeix entre les concepcions contradictòries de dos (o més) infants que es manifesten durant les seves interaccions comunicatives (Doise i Mugny, 1981).

Coll (1984) exposa els resultats de Perret-Clermont (1979). Pel que fa al conflicte cognitiu i al desenvolupament intel·lectual, desenvolupa aquests tres punts:

- 1) Sovint l'execució col·lectiva de la tasca experimental dona lloc a produccions més elaboradores, i inclús més correctes, que les que exhibeixen els mateixos subjectes quan treballen individualment. Això es comprova amb tasques de diferent naturalesa: representació espacial (Doise et al., 1975), canvis de perspectiva (Doise i Mugny, 1978), conservació de quantitats i conservació del número (Perret-Clermont, 1979), etc. No obstant això, cal atendre que, de vegades, la superioritat de la producció grupal es deu al fet que un dels membres imposa a la resta una solució més correcta, però, amb freqüència, això no és així: el que succeeix és que el simple fet d'actuar conjuntament, cooperativament, obliga tots els membres del grup a estructurar millor les seves activitats, a explicitar-les, a coordinar-les, sense que la responsabilitat pugui atribuir-se en exclusiva a un dels participants.
- 2) El treball col·lectiu no sempre dona els seus fruits de manera immediata durant la realització en grup de la tasca, sinó que en alguns casos es manifesten en les produccions individuals del post test. Quan això succeeix, la interacció social que es produeix durant la realització col·lectiva de la tasca sembla ser (sempre en

opinió dels autors d'aquests treballs) el punt de partida d'una coordinació cognitiva en què els seus efectes es manifesten amb posterioritat en les produccions individuals.

- 3) Hi ha dues situacions-tipus on no s'observa cap progrés en les competències intel·lectuals dels participants en l'activitat grupal: 1) quan un dels membres imposa el seu punt de vista als altres, que es limiten a adoptar-lo; 2) quan tots els membres tenen el mateix punt de vista sobre la realització de la tasca. Al contrari, hi ha gairebé sempre un progrés quan en el transcurs de la realització grupal de la tasca es produeix una confrontació de punts de vista moderadament divergents sobre la manera d'abordar-la. Importa poc que la confrontació es produeixi entre punts de vista correctes o incorrectes, o bé que els punts de vista siguin incorrectes per ambdues bandes. Dit d'una altra manera, els resultats suggereixen que el factor determinant perquè es produeixi un progrés intel·lectual és la possibilitat de confrontar els punts de vista propis amb altres aliens, independentment del grau de correcció dels dos, que és fins a cert punt un aspecte secundari (almenys pel que fa a la interacció entre iguals).

Per tant, la idea essencial d'aquest estudi és la necessitat d'una confrontació entre punts de vista moderadament divergents; l'existència de "centracions" diferents, a propòsit d'una mateixa situació o tasca: una activitat grupal comuna, en un conflicte sociocognitiu que mobilitza i força les reestructuracions intel·lectuals i, amb això, el progrés intel·lectual. Perquè els infants puguin elaborar conjuntament una noció o resoldre un problema no és necessari que un dels participants la domini immediatament o que en conegui la solució. Només cal que abordin aquestes tasques amb punts de vista divergents i que tinguin les competències intel·lectuals mínimes que exigeix l'estructura de la noció o del problema.

Hi ha diverses raons que expliquen per què el conflicte sociocognitiu és font de progrés cognitiu en l'aprenentatge cooperatiu (Ovejero, 2018, p. 152-155; Zariquiey, 2014, p. 10):

- L'educand pren consciència de l'existència de perspectives o respostes diferents, i això produeix incertesa cognitiva.
- El company proporciona les informacions que poden ser pertinents per a l'elaboració d'un nou instrument cognitiu.

- El conflicte cognitiu augmenta la probabilitat que l'educand sigui cognitivament actiu.
- La producció conjunta és superior a la suma de capacitats individuals. En cooperació, l'alumne accedeix a un nivell de rendiment superior a l'individual. (Sinergia)
- La interacció entre iguals és necessària perquè es doni el conflicte sociocognitiu: és motor de l'aprenentatge i de desenvolupament intel·lectual.
- Els infants que han participat en coordinacions socials són capaços de dur a terme sols aquestes connexions. (Autoregulació)
- Perquè es produeixi el desenvolupament intel·lectual derivat del conflicte sociocognitiu, no és necessari que una de les dues persones es trobi en un nivell cognitiu més avançat.
- Les operacions cognitives, realitzades sobre un material o una tasca, en una situació social específica, són transferibles a altres situacions, tasques i altres materials.

Malgrat això, cal apuntar que la noció de conflicte sociocognitiu no és gens fàcil per a un professor a càrrec d'un grup-classe de 25-30 alumnes. És difícil acompanyar l'aparició de conflictes cognitius tal com ho podria fer la figura d'un tutor en relació dual. Per tant, a través del treball en grup (*travail en groupe*) les pedagogies cooperatives veuen una bona ocasió perquè el conflicte sociocognitiu correspongui a una oportunitat que el docent dona als alumnes de confrontar les seves idees sobre un mateix problema (situació-problema). El resultat d'un conflicte sociocognitiu ha de ser un conflicte cognitiu, un estat de dubte que sorgeix d'un desacord amb els companys. Amb un conflicte cognitiu, el dubte ve del reconeixement de la insuficiència del coneixement que tenia el propi estudiant. És a dir, neix de la capacitat d'escotar el punt de vista de l'altre fins al punt de fer-lo propi i ser "nociu" contra el que pensava un mateix (Meirieu, 2018b, p. 206). A partir d'aquí l'alumne ja està "desestabilitzat" per a aprendre.

Connac (2024) detalla un estudi realitzat per Doise i Mugny (1981, p. 92-116), i conclou que l'objectiu d'un conflicte sociocognitiu no és una conversa dialèctica (amb l'objectiu d'establir un terreny comú entre idees oposades) sinó que és més aviat una conversa dialògica (perquè els individus, a través de la confrontació d'idees oposades,

arriben a aprofundir en la seva comprensió mútua). Per tant, és aquest dubte, nascut de l'heterogeneïtat de les respostes, el que portaria a l'individu a provar noves respostes, estratègies o tècniques (Connac i Rusu, 2021). Com més intens i menys inevitable és el conflicte, més fort és el dubte i més marcada la reestructuració cognitiva.

Aquest fet estableix la “superioritat” de l'estructura cooperativa sobre l'ensenyament d'estructura individualista, ja que, en la cooperativa, la interacció dialògica de l'alumne amb el seu company expressa una opinió que complementa la perspectiva de l'altre o bé l'indueix a revisar formulacions prèvies (Tomasello, 2007). D'aquesta manera, la interacció entre iguals porta a una confrontació de punts de vista que produeix tant un conflicte social (que pot millorar la comunicació amb l'altre i el reconeixement dels seus punts de vista) com un conflicte cognitiu (que facilita a la persona reexaminar les seves pròpies idees i, si fora necessari, modificar-les enriquint-les) (Negro et al., 2012, p. 52).

Aquestes “controvèrsies” conduirien a un augment dels beneficis cognitius, el desenvolupament de les habilitats interpersonals i la curiositat epistèmica, i una motivació per comprendre i adquirir nous coneixements (Buchs et al., 2008, p. 109).¹² El conflicte sociocognitiu es presenta així, com una condició necessària per a la descentració intel·lectual. Pensant en parelles, els estudiants arribarien a explorar àrees més àmplies de les pròpies idees i, d'aquesta manera, podrien reconsiderar la seva eficàcia a partir de la retroalimentació proporcionada per l'opinió del company (Connac i Robbes, 2022). La divergència de punts de vista permetria augmentar el pensament crític, i, per tant, la creativitat, explorant més possibilitats, incloses les que inicialment no s'admetien (Buchs et al., 2008, p. 107).

En efecte, s'ha demostrat que les “controvèrsies” poden tenir efectes positius sobre la socialització, el desenvolupament intel·lectual i el rendiment escolar, però poden

¹² Coll (1984) explica que existeix una “controvèrsia” quan es produeix una incompatibilitat entre les idees, informacions, opinions, creences, conclusions o teories dels membres d'un grup, i, a més, hi ha una voluntat d'arribar a un acord, a una postura comuna. La diferència entre conflicte i controvèrsia resideix precisament en la voluntat de superar les discrepàncies que són a la base del conflicte. La qüestió clau consisteix a transformar els conflictes –inevitable quan es permet una interacció fluida entre els alumnes– en controvèrsies, o, més exactament, en controvèrsies que poden ser resoltes de forma constructiva.

tenir també efectes negatius si no es manegen i es resolen adequadament (Coll, 1984). Algunes condicions perquè les controvèrsies entre alumnes siguin potencialment constructives han estat establertes mitjançant estudis empírics. Així, per exemple, Johnson (1981b) cita les següents:

- Quan més heterogenis (quant a personalitat, sexe, aptituds, coneixements previs, estratègies de raonament, etcètera) són els participants, major és la probabilitat que sorgeixin conflictes i controvèrsies.
- Quan més rellevant és la informació disponible i més motivats i capaços intel·lectualment són els alumnes, major és la probabilitat que les controvèrsies tinguin efectes constructius.
- Quan major és la tendència dels alumnes a discrepar sense atribuir l'origen de la discrepància a la incompetència o a la falta de informació dels oponents, més constructius són els efectes de la controvèrsia.
- Quan més elevada és la perspectiva teòrica i quan major és el volum i qualitat dels coneixements dels oponents, més constructius són els efectes de la controvèrsia.
- Quan més capaços són els oponents de relativitzar el seu propi punt de vista –és a dir, d'adoptar la perspectiva dels altres-, major és la probabilitat que la controvèrsia es resolgui constructivament.
- Quan més cooperativa és la situació en què té lloc la controvèrsia, majors en són els efectes constructius. Tot sembla indicar que les organitzacions socials de tipus cooperatiu afavoreixen la comunicació entre els oponents, contribueixen a establir un clima d'acceptació i condueixen a la cerca de punts de vista de contacte entre postures contraposades.

Segons Johnson i Johnson (1979), en la controvèrsia resolta de forma constructiva es produeix un conflicte conceptual que, a la vegada, genera sentiments d'incertesa i un desequilibri cognitiu i afectiu en els participants; aquest desequilibri porta a buscar noves informacions i a analitzar des de perspectives novedoses les informacions disponibles. Salvant les diferències terminològiques, és obvi el paral·lelisme d'aquesta formulació amb què proporciona la hipòtesi del conflicte sociocognitiu.

Així doncs, el treball a l'aula ha de permetre la confrontació de perspectives divergents, fet que possibilita la descentració cognitiva i provoca el conflicte

sociocognitiu que mobilitza les estructures intel·lectuals i obliga a reestructurar-les, per donar pas així al progrés intel·lectual. Negro et al. (2012) afirmen que, partint d'aquesta teoria, l'aprenentatge cooperatiu seria un mètode ideal per a fomentar l'aprenentatge de l'alumnat, ja que “genera con facilidad conflictos sociocognitivos, incrementa las habilidades sociales y comunicativas y facilita producciones de los alumnos más ricas, pues se basa en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos” (p. 54).

No obstant això, val a dir que si, pel que sembla, l'alumne ja és capaç de realitzar sol la tasca que se li ha proposat, probablement no ho farà gaire millor en grup (Doise, Mugny, 1981). També cal assenyalar que és possible que en els “conflictes sociocognitius naturals”, els conflictes d'idees no es produïrien de manera espontània a causa de la mandra social d'explicar i confrontar, de l'avaluació que es realitzen entre iguals, i per la recerca de conformitat, és a dir, arribar a acords ràpidament per evitar l'esforç (Buchs et al., 2008, p. 108). Al mateix temps que ens podem trobar en la situació que hi ha alumnes que eviten els conflictes sociocognitius: per evitar revivre un “dolorós” desequilibri cognitiu (estratègies per evitar el pensament -Boimare, 2019-). S'han identificat, així, diverses estratègies, en forma de tipologies productivistes de treball en grup (Meirieu, 2010a): a) l'opinió d'un altre pot quedar deslegitimada (no s'escolta) o, per contra, ser un “tòtem” (ser acceptat cegament); b) es pot donar prioritat al que s'ha de fer, que prescindeix de preocupar-se pel que s'ha de pensar (i que és objecte d'una atribució a un altre alumne, la majoria de vegades, reconegut com a competent). Dit d'una altra manera, els conflictes entre iguals no sempre són beneficiosos, a causa d'evitar controvèrsies, no cooperar entre parelles o per reaccions defensives dels alumnes (Buchs et al., 2008, p. 106). Sovint, aquests impediments vindrien d'una mala direcció dels objectius d'assoliment dels alumnes: tendrien més cap als objectius de rendiment (per destacar les seves pròpies habilitats o l'assoliment d'una producció) que no pas cap als objectius de domini (senyals d'aprenentatge) (Connac, 2024). Tanmateix, seria principalment la recerca d'objectius de domini la que conduiria a una regulació constructiva dels conflictes. Els objectius de rendiment, en canvi, afavoririen la regulació relacional, evitant el focus en la resolució de la tasca i afavorint la comparació social, l'afirmació de les habilitats o la complaença (Buchs, 2008, p. 116).

En resum, Connac (2021a, 2022) determina que perquè els alumnes cooperin han de compartir la mateixa situació d'aprenentatge i no pas la mateixa producció (és a dir,

un únic treball a fer entre tot el grup), perquè si no, aleshores, es tendeix a col·laborar si no s'estructura molt i molt bé la situació d'aprenentatge dintre del grup.

3.2.2.- Aprendre d'altres: Vigotski i Bruner

Vigotski sosté que l'aprenentatge es desenvolupa en dos plans diferents: primer, en el pla interpersonal (a través d'activitats col·lectives i socials), i després es reconstrueix en pla intrapersonal (psicològic, a través de l'activitat de pensament individual). La reconstrucció és possible a través d'un procés d'interiorització en què el llenguatge compleix una doble funció: com a vehicle social, que permet a l'individu comunicar-se, intercanviar opinions i crear coneixement compartit; i com a eina de pensament, que facilita a l'individu organitzar el pensament, convertint-se en un element fonamental dels processos psicològics superiors.

Per tant, l'aprenentatge desperta una sèrie de processos evolutius interns capaços d'operar només quan l'infant està en interacció amb les persones que l'envolten i en cooperació amb algú que és semblant a ell (Vigotski, 1978). El desenvolupament del pensament depèn del llenguatge, els mitjans de pensament i l'experiència sociocultural (Vigotski, 1997, p. 197).

Vigotski distingeix entre el “desenvolupament assolit”, allò que el subjecte és capaç d'aprendre i fer sol i que mostra el nivell de coneixements, i el “desenvolupament potencial”, allò que no és capaç de fer per si sol però sí amb l'ajuda d'un altre. Si hom vol potenciar la capacitat de l'aprenentatge i de desenvolupament intel·lectual dels infants s'ha de promoure aquesta interacció a l'aula, i el que faria la interacció cooperativa és engrandir el que Vigotski formula com a Zona de Desenvolupament Proper (ZDP), és a dir, la distància entre el nivell de desenvolupament real de l'infant (determinat per la capacitat de resoldre problemes de manera independent) i el nivell de desenvolupament potencial (determinat per la capacitat de resoldre problemes sota l'orientació d'un adult o amb semblants més capacitats) (Negro et al., 2012, p. 56 i 57). La ZDP no és un espai fix o estàtic, sinó que és un espai dinàmic i en constant procés de canvi amb la interacció. Per tant, la ZDP és un facilitador de l'aprenentatge, allò que un és capaç de fer avui amb l'ajuda d'alguna persona demà podrà fer-ho per si mateix.

Així doncs, la importància de Vigotski per a la cooperació entre alumnes és evident en nombrosos aspectes que es poden veure a continuació (Ovejero, 2018, p. 154 i 155; Negro et al., 2012, p. 57):

- Estableix importància a la interacció entre iguals per a l'aprenentatge.
- Generalitza situacions de construcció de coneixement compartides.
- Emfatitza en el paper del llenguatge en el procés d'aprenentatge.
- Estableix diversos canals d'interacció social en el grup.
- Engendra el paper que desenvolupa el docent com a mediador i facilitador entre l'aprenentatge i el contingut a ensenyar.
- Genera un entorn favorable a la promoció de l'aprenentatge de l'alumnat.

En definitiva, per a Vigotski el coneixement posseeix uns fonaments socials. La interacció és l'origen i el motor de l'aprenentatge i del desenvolupament intel·lectual (gràcies al procés d'interiorització que implica). La novetat d'aquest enfocament respecte al de l'Escola de Ginebra rau en el fet que la relació entre el desenvolupament intel·lectual i cognitiu, d'una banda, i la interacció social, per l'altra, és una relació directa. La cognició té un origen clarament social, ja que en la interacció social l'infant aprèn a regular els seus processos cognitius, seguint les indicacions dels altres, produint-se un procés d'interiorització mitjançant el qual allò que pot fer o conèixer amb l'ajuda d'altres es transforma progressivament en quelcom que pot fer o conèixer per si mateix.

Ovejero, 2018 (p. 154 i 155) assenyala que no és només, com dirien des de l'Escola de Ginebra, que la cooperació millori el desenvolupament intel·lectual, sinó que aquesta no hauria existit si no hagués estat per la cooperació: és la interacció social la que construeix la intel·ligència i la que explica l'alta eficàcia de l'aprenentatge cooperatiu. Per tant, la cooperació és, doncs, la base indispensable del desenvolupament intel·lectual humà.

Aquestes teories van ser recollides posteriorment per Bruner, per a qui l'aprenentatge és sobretot una co-construcció de sentit, inscrita en un context determinat, que requereix l'adquisició de codis que permetin l'accés a la cultura de pertinença. Aquesta tendència desenvolupa mètodes d'ensenyament que fomenten la interacció social entre iguals i també entre aprenent i tutor. Com apunta Palacios (1988), hi ha paral·lelisme

entre els conceptes de Vigotski (del trànsit de l'interpersonal al intrapersonal i de la ZDP) i els conceptes de Bruner (format i bastida).

El “format” és com un microcosmos definit per regles, en el qual l'adult i l'infant fan quelcom l'un per l'altre i entre si (és un instrument d'una interacció humana reglada). La “bastida” és una estructura provisional útil per consolidar o suportar una construcció però de la qual s'haurà de prescindir finalment (Meirieu, 2018b, p. 193). L'alumne està acompanyat i guiat per algú més experimentat (una interacció de tutoria) que el porta a participar en experiències compartides, per tal que les pugui interpretar i donar sentit, mitjançant la simplificació de tasques que descarta allò secundari, presentacions de models que aportin fonts i exemples de millora, i retroalimentació que indiqui la bretxa entre el que s'ha aconseguit i el que s'espera (Connac, 2024). En definitiva, aquestes estratègies de bastida consisteixen en un conjunt d'ajudes (explicacions, demostracions, avaluació del progrés, reforç del contingut, etc.) ajustades al nivell de l'aprenent, que li permet accedir al coneixement (Negro et al., 2012, p. 56) i a protegir l'infant de les distraccions (assegurant un focus d'atenció), relacionar els mitjans utilitzats per l'infant amb els objectius, limitar la dificultat de la tasca al nivell accessible al nen i mantenir les convencions d'interacció (Bruner, 2011, p. 289). La bastida s'autodestruïx gradualment, conforme augmenta la capacitat del discent. Per tant, la interacció i la mediació es conceben com a necessàries per al desenvolupament intel·lectual i social del subjecte.

En això es destaca que en l'aprenentatge és fonamental l'estructura cognitiva prèvia, ja que atorga sentit i organització a les experiències i permet anar més enllà de la informació donada perquè exigeix contextualitzar i aprofundir. No obstant això, Bruner no considera gaire important l'aprenentatge basat en el reforç (López Román, 1984), ja que es contradiu amb certes situacions de l'aprenentatge, i creu en una motivació basada més en el procés que en el producte, més en allò que l'alumne fa i descobreix sol (aprenentatge per descobriment).

Iglesias et al. (2017b, p. 43) sostenen que la teoria de l'aprenentatge per descobriment destaca la importància que té la interacció cooperativa, i d'aquí que

defensin que l'aprenentatge cooperatiu sigui l'estratègia metodològica més idònia. En destaquen aquests punts:¹³

- En la cooperació, l'alumnat es motiva per a descobrir les relacions entre conceptes.
- Potenciar el diàleg actiu, entre estudiants i entre estudiants i docents, millora l'aprenentatge.
- Si la informació amb què l'alumne interactua està en el format apropiat per a la seva estructura cognitiva, l'elaboració de plans personalitzats d'aprenentatge (que es donen en les metodologies cooperatives) és idoni.

3.2.3.- Bandura i l'aprenentatge vicari

El psicòleg canadenc Albert Bandura destaca l'aprenentatge per observació de models (o aprenentatge vicari). Segons aquesta teoria, un individu aprèn bona part de la seva conducta base mitjançant l'observació directa a iguals. Així doncs, l'aprenentatge no depèn només dels efectes de les pròpies accions, sinó que la major part de la conducta humana s'aprèn per observació mitjançant el modelatge, que després servirà com a guia. Bandura parteix de la premissa que qualsevol comportament pot adquirir-se o modificar-se mitjançant una experiència directa, és a dir, que a través de l'observació de la conducta dels altres es pot facilitar o debilitar l'execució de patrons conductuals apresos en anterioritat (Bandura, 1976; Zariquiey, 2014, p. 8).

A més, en les seves investigacions, Bandura va comprovar que l'aprenentatge per observació és major quan model i aprenent tenen trets d'identitat semblants. Per això destaca la rellevància de la interacció entre iguals en el context escolar: si aprenent i model tenen trets similars, augmenta la probabilitat que es produeixi aprenentatge.

En aquesta teoria se sosté que, mitjançant el modelatge, el desenvolupament de mecanismes cognitius complexos -i les pautes d'acció social- s'acceleren. En canvi, si les conductes només es poguessin interioritzar a través de situacions assaig-error, els

¹³ Iglesias et al. (2017b, p. 43) sostenen que, si per a Piaget el desenvolupament és un procés de dins cap a fora, per a Bruner el desenvolupament cognitiu és un procés tant de fora cap a dins com de dins cap a fora, i l'entorn pot accelerar o endarrerir aquesta seqüència.

processos serien molt lents i l'individu estaria exposat a les conseqüències dels propis errors. Amb tot, Bandura destaca una sèrie de factors socials i psicològics que influeixen en la conducta: atenció, retenció, reproducció i motivació.

L'aprenentatge vicari no sol comportar conflictes sociocognitius sinó que genera, quan cal (en cas de conflicte cognitiu intraindividual), una reestructuració mental immediata (Connac, 2021c).

Iglesias et al. (2017b, p. 40-41) destaquen que la teoria de l'aprenentatge per observació de models té múltiples implicacions en l'àmbit educatiu:

- La necessitat d'oferir a l'alumnat models de conducta positius.
- La utilitat d'acompanyar l'ús de models conductuals amb models verbals, fet que permet a l'alumnat observar l'execució i, a més, seguir el fil del pensament que en guïa la conducta.
- Els models oferts a l'aula no només serveixen per a adquirir coneixements i conductes, sinó per a construir expectatives basades en informació predictiva de regles socials subtils.

Talment, els mateixos autors defensen que aquesta teoria ofereix pautes d'actuació en relació a la implantació a l'aula de situacions d'aprenentatge cooperatiu:

- La importància del grup d'iguals com a model de conducta que pot ser interioritzat per l'alumnat.
- La interacció entre estudiants i el treball en equip esdevenen instruments d'aprenentatge importants.
- El *feedback* dels processos de modelatge que esdevenen dintre de l'equip cooperatiu reforça les conductes desitjables i corregeix aquelles reprovables mitjançant un control de les contingències.

Per tant, no n'hi ha prou amb el fet que l'aprenent interioritzi la conducta perquè la reproduïxi, cal també que decideixi si ho ha de fer. I això dependrà en gran mesura de les conseqüències que hagi tingut en el model la reproducció de les conductes observades.

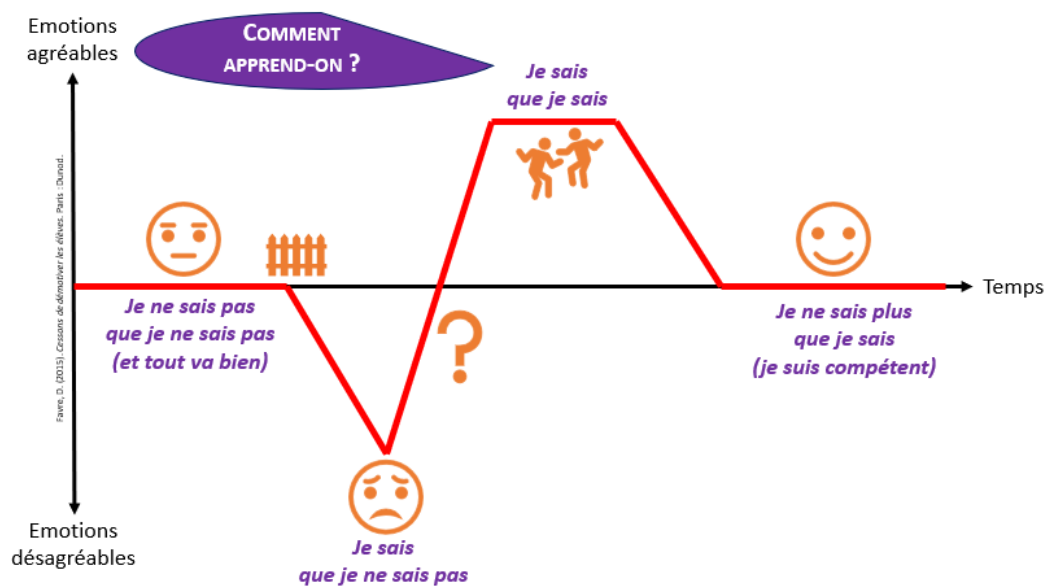
Winnykamen (1990) descriu diverses formes d'imitació interactiva: organitzativa (quan un infant serveix com a referència perquè els altres actuïn), recíproca (s'imiten exactament o amb lleugeres modificacions) i modelatge (per a l'adquisició d'un saber-fer).

3.2.4.- Aprendre en cooperació a través de les *pédagogies coopératives*

La cooperació no és pas un tot homogeni. En el cas de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) (PC), conté un seguit de variants pedagògiques. Cadascuna s'organitza d'una manera específica, té objectius propis, s'aplica de determinades mesures pràctiques, requereix unes atencions particulars i la prèvia formació dels estudiants.

En una classe cooperativa proposada a través de les pedagogies cooperatives, és necessari alternar moments en el quals l'alumne treballa “per a” i “amb” els altres, i també moments en què treballa per a les necessitats personals. En aquest moment individual, la situació educativa crea un conflicte cognitiu i l'alumne necessita “enfrontar-se” al pensament dels altres per a superar-lo. I això es fa cooperant (amb d'altres, clar).

Figura 4. Esquema del procés d'aprenentatge de les *pédagogies coopératives*

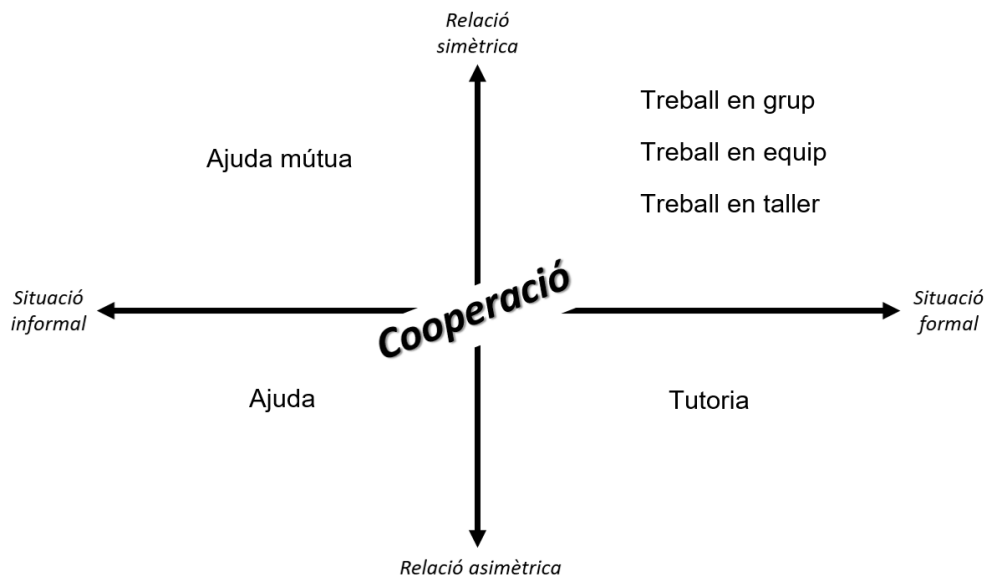


Font: Connac (2020a, p. 101) de Favre (2015).

Els dos moments importants per al temps individual són al principi del conflicte (per a deixar temps a l'individu) i al final de la situació d'aprenentatge (perquè el saber, al final, l'ha de construir un mateix). Per al moment entremig dels dos personals, es pot cooperar per aprendre mitjançant diverses variants que han estat estudiades i detallades. Són: ajuda (*aide*), ajuda mútua (*entraide*), tutoria entre iguals (*tutorat*), treball en grup (*travail en groupe*), treball en equip (*travail en équipe*), treball en taller (*travail en*

atelier).¹⁴ Amb tot, es poden combinar els propòsits. Per exemple, un treball pot començar individual i acabar de manera grupal (*travail en équipe*). La importància és que el docent tingui clars quins són els objectius d'aprenentatge amb el tipus de situació d'aprenentatge que ha de compartir l'alumnat. Totes aquestes formes busquen ajudar els estudiants a aprendre millor, però també n'hi ha d'altres que se centren especialment en la creació de col·lectius que garanteixin que els estudiants no es trobin sols davant les dificultats (Connac, 2017b, p. 24-40).¹⁵

Figura 5. Variants de les *pédagogies coopératives*



Font: Traducció pròpia de Connac (2017b, p. 39) en complement de l'anàlisi comparativa de Baudrit (2007a, p. 127). En aquest esquema s'incorporen per elaboració pròpia les variants: "treball en equip" i "treball en taller".

Així doncs, a les pedagogies cooperatives s'entén per "aprenentatge" un procés cognitiu que associa diverses activitats intel·lectuals, en forma de set fases d'aprenentatge:

¹⁴ En el capítol 5 (sobre els fonaments de les pedagogies cooperatives) s'analitza cadascuna d'aquestes variants de cooperar per aprendre, tret del treball en taller (*travail en atelier*), que no s'aplica en aquesta recerca.

¹⁵ Per reduir el risc de desviacions (productivista, asimètrica o diferencial, fusional i atencional) (Connac, 2021c, p. 173-174), totes les variants requereixen precaucions específiques, de manera que promoguin l'aprenentatge en lloc de dificultar-lo.

Taula 10. Les set fases d'aprenentatge de les *pédagogies coopératives*

Fases d'aprenentatge		Descripció procedimental	Etapla
1	Atenció (<i>attention</i>)	L'alumne està atent, per tenir accés a la informació	Individual
2	Expressió (<i>expression</i>)	L'alumne expressa el que pensa i el que sap sobre el tema que es tracta	Treball en grup
3	Confrontacions (<i>confrontations</i>)	L'alumne enfronta les idees amb altres estudiants, per obrir-se a altres lògiques, noves vies encara no considerades	Treball en grup
4	Incertesa (<i>Incertitude</i>)	L'alumnat dubta del que pensava, accepta la incertesa i es qüestiona les seves idees	Treball en grup
5	Transmissió-retroacció (<i>transmission-rétroaction</i>)	Enfrontar-se a la transmissió de coneixement, que es presenta com a respostes a les preguntes. Aquestes explicacions sovint necessiten alguns intents immediats perquè puguem provar allò que creiem que hem entès i tenir ràpidament comentaris correctius (els comentaris)	Individual
6	Memorització (<i>mémorisation</i>)	Memoritzen els procediments i respostes que s'entenen buscant automatitzar-los (cosa que té l'avantatge de reduir la càrrega intel·lectual necessària). Aquests entrenaments tenen lloc durant un llarg període (diversos dies) en forma de repeticions.	Ajuda / Ajuda mútua / Tutoria
7	Transferència (<i>transfert</i>)	Transferir el que hem entès i memoritzat a diferents, nous i complexos conceptes. L'aprenentatge esdevé efectiu, en forma d'habilitats específiques o transversals	Treball en equip

Font: elaboració pròpia a partir de Connac (2020a).

Cadascuna de les pràctiques cooperatives per a aprendre requereix d'objectius i precaucions específiques, que intenten modificar les relacions entre els estudiants de manera que promoguin en lloc de dificultar l'aprenentatge:¹⁶

- El treball en grup (*travail en groupe*) seria útil per als estudiants per obrir-los al "qüestionament". És una forma de cooperació que consisteix a estudiar junts un mateix problema, està adaptat per correspondre a les fases de confrontació i

¹⁶ Les diferències d'aquestes variants es poden veure en les anàlisis respectives al capítol 5 d'aquesta recerca.

incertesa.¹⁷ El problema en qüestió, específicament escollit perquè té una resolució susceptible de crear un obstacle, constitueix una oportunitat perquè els alumnes confrontin idees i, contraposant arguments, arribin a dubtar de les seves pròpies certeses (d'un conflicte sociocognitiu neix un conflicte cognitiu). Aquest període de dubte creat per la confrontació cooperativa és fructífer pel que fa al “desig d'aprendre”¹⁸ i a l'adquisició de coneixement significatiu. Aleshores, l'ensenyant està en condicions de transmetre els coneixements que posseeix fent que els alumnes els percebin com a respostes a les preguntes que ells mateixos han anat experimentant. I aquesta comprensió sobtada, juntament amb el reconeixement de noves capacitats, crea un impuls fortíssim: l'alegria d'aprendre.

- L'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*) i la tutoria entre iguals (*tutorat*) són altres formes de cooperació, especialment útils en les fases de preparació, per a donar a cada estudiant la possibilitat de no quedar-se bloquejat sol davant d'una dificultat. Poden demanar als companys que treballin en les mateixes tasques que ells (per ajuda mútua), demanar ajuda a un company disponible o ajudar un altre que ho demana (mitjançant ajuda o tutoria). També poden ser útils per als estudiants en la seva tasca de memorització: per si sols han de realitzar activitats que consisteixen a repetir el que s'ha entès anteriorment.
- Finalment, el treball en equip (*travail en équipe*) és una altra forma de cooperació, orientada a la realització de projectes, és coherent amb la fase de transferència: porta els estudiants a “convertir” allò que han entès i automatitzat en habilitats específiques (continguts d'aprenentatge de la tasca en si). Quan els estudiants s'agrupen en equip és per treballar plegats en un projecte que és important per a cadascun d'ells. Tot intentant superar les dificultats amb què es troben al llarg de l'aventura d'aquests projectes, aquí reutilitzen, de manera autèntica i viva,

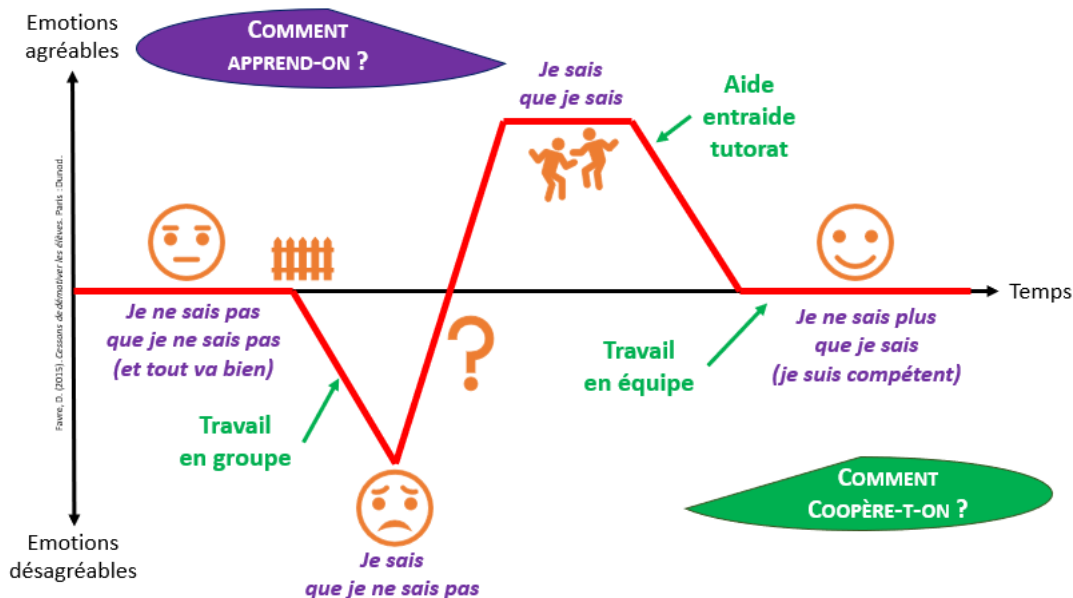
¹⁷ Connac i Rusu (2021) i Connac i Robbes (2022) han constatat que l'organització del treball en grup requereix una alternança entre temps individuals (al començament i al final) i un temps col·lectiu (per a l'estudi de les diferents idees i l'estructuració del coneixement).

¹⁸ No és insignificant que Connac utilitzi aquest concepte, “desig d'aprendre”. Prové de Meirieu, que diferencia el “desig d'aprendre” del “desig de saber”. Meirieu al·ludeix a Sòcrates per dir que la certesa de saber és un impediment per a l'aprenentatge, i és per això que cal sortir de la certesa de saber per a accedir al desig d'aprendre.

coneixements escolars que han après per mitjà d'exercicis didàctics. I alhora desenvolupen competències transversals (sovint, les anomenades habilitats socials), és a dir, les que són presents en moltes situacions: parlar en públic, escriure missatges de correu electrònic, negociar, escoltar, gestionar les pròpies emocions, etc.

Un cop presentades les set fases d'aprenentatge i vinculades les variants per cooperar per aprendre, es mostra de nou la figura acabada de veure amb la introducció d'aquestes pràctiques que fomenten el tipus d'interaccions descrites:

Figura 6. Combinació de les variants de les *pédagogies coopératives* en el procés d'aprenentatge



Font: Connac (2020a, p. 103). Basat en Favre (2015).

Per acabar, des de les pedagogies cooperatives s'assenyala que existeixen altres formes cooperatives associades als enfocaments nord-americans, derivats de les influències de John Dewey en l'acció i la recerca educativa. Apunta que són les descrites i estudiades especialment pels germans Johnson (i per Céline Buchs més recentment) i coneguts pel nom de *cooperative learning*. Les caracteritza per reunir interaccions simultànies, una participació igualitària de tots els estudiants i un principi d'interdependència. Els alumnes treballen grupalment (o en equips) cap a un objectiu o un resultat comuns, compartint un problema o una mateixa tasca, de manera que només poden realitzar amb èxit la feina mitjançant un comportament interdependent. Aquest enfocament no inclou les formes de cooperació més asimètriques, com ara l'ajuda o la

tutoria, ni tampoc les variants col·lectives com ara els consells cooperatius o els debats democràtics.

3.2.5.- Teoria de la interdependència social, base de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*)

En el cas de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) (AC), Johnson i Johnson assenten la teoria de la interdependència social (Johnson i Johnson, 1975, 1992), estructura d'interrelació que prové dels estudis de Morton Deutsch i dels de Kurt Lewin.¹⁹

Per als germans Johnson, l'enfrontament de punts de vista oposats crea incertesa o conflicte conceptual, i alhora això produeix una reconceptualització i una cerca d'informació que porta a una conclusió raonada i més complexa. A més, marquen les característiques per determinar si una estructura grupal és o no cooperativa, com a eix inicial i preponderant la interdependència “positiva” (Johnson et al., 1999): 1) interdependència positiva; 2) compromís i responsabilitat individual; 3) interaccions cara a cara estimuladores; 4) ensenyament d'habilitats socials; i 5) autoavaluació grupal.

La teoria de la interdependència social sosté que la manera com s'estructura aquesta dins del grup determina la interacció entre els integrants i els resultats de l'aprenentatge. Així doncs, en funció del tipus d'interacció, existeixen tres tipus d'interdependència (Deutsch, 1949b; Johnson, 2003, p. 931-945; Johnson i Johnson, 1989):

- *Interdependència positiva* [cooperació]: interacció promovedora en què cada estudiant anima i facilita els esforços dels altres. Es genera una dinàmica cooperativa en què hi ha una correlació positiva entre les metes, s'assoleix l'objectiu si els altres també assoleixen els seus. Aquesta interdependència condueix a augmentar els esforços cap a l'objectiu, a promoure relacions interpersonals positives i a aconseguir una salut emocional adequada.

¹⁹ Deutsch és deixeble de Lewin, i Deutsch influencia els psicòlegs socials David W. Johnson (creador, amb el seu germà Roger T. Johnson, del mètode Aprendre Junts – *Learning Together*) i Elliot Aronson (creador del Puzzle o Trencaclosques – *Jigsaw I*), autors dels mètodes cooperatius més estesos.

- *Interdependència negativa* [competència]: interacció competitiva i d'oposició en què s'obstrueixen esforços i es desencoratja els companys per a aconseguir l'èxit. Hi ha correlació negativa entre les metes, s'assoleix l'objectiu si els altres fracassen i no l'aconsegueixen. Aquest tipus d'interdependència condueix a una disminució dels esforços cap a l'objectiu, a relacions interpersonals negatives i a desajustos emocionals.
- *Absència d'interdependència* [esforços individualistes]. No existeix interacció, els estudiants treballen independentment sense cap intercanvi amb els altres. Només es té en compte l'esforç individual. Es genera una dinàmica individualista en què no hi ha correlació entre els objectius, cada estudiant obté les seves metes. El fet d'assolir-les no influeix en l'ajut o obstrucció de l'assoliment de les metes dels altres. Cada estudiant busca el propi benefici i no té en compte ningú del grup aula que l'envolta.

Zariquiey (2014, p. 11) sosté que en funció del tipus d'interdependència s'establiran en el grup tres tipus de dinàmiques interactives:

- *Dinàmica cooperativa*: existeix correlació positiva entre les metes dels alumnes. L'educand aconsegueix l'objectiu si els altres també assoleixen el seu. La conseqüència és que els estudiants cooperen per aconseguir objectius.
- *Dinàmica competitiva*: existeix correlació negativa entre les metes dels alumnes. L'educand hi arriba si la resta no. La conseqüència és que els estudiants competeixen per aconseguir els objectius.
- *Dinàmica individualista*: no existeix correlació entre les metes dels alumnes. Que l'educand assoleixi la meta no influeix en el fet que els altres assoleixin les seves. La conseqüència és que l'estudiant busca el propi benefici sense tenir en compte els altres.

Per tant, la manera com s'estructura la interdependència social dins d'un grup determina la interacció entre els seus membres, l'aprenentatge i els resultats. La interacció promovedora condueix a augmentar els esforços cap a un assoliment, a fomentar relacions interpersonals positives. Contràriament, la interacció d'oposició o l'absència d'interacció disminueixen els esforços dels discents cap a l'assoliment de metes, a relacions interpersonals negatives i desajustos emocionals o psicològics.

A més, si la meta que se li proposa a l'alumnat és tant aprendre com que aprenguin els altres que integren el grup, la interdependència positiva queda garantida. Així, per promoure aquest tipus d'interdependència cal establir objectius o metes de grup (interdependència de metes), així com altres maneres d'interdependència: de tasques, de rols, de recursos... (Johnson et al., 1999, p. 73-80; Pujolàs i Lago, 2018, p. 71-77). Sense això, es veuria molt limitat la possibilitat d'una cooperació efectiva.

Iglesias et al. (2017b, p. 46) afirmen que l'aprenentatge cooperatiu fa possible l'existència d'interdependència positiva entre els components del grup perquè:

- La cooperació deriva en una interacció promovedora en què cada estudiant anima i facilita els esforços dels altres.
- Les dinàmiques cooperatives democratitzen les oportunitats d'èxit, en fer-les accessibles a la pràctica totalitat de l'alumnat.
- Amb la cooperació es desenvolupen una sèrie de destreses socials relacionades amb la comunicació, el tractament constructiu del conflicte, el suport i l'ajuda mútua.
- La interdependència positiva desenvolupa en els integrants del grup una alta responsabilitat individual.

Negro et al. (2012) destaquen que la relació que aquesta teoria té amb l'aprenentatge cooperatiu és que contribueix a la implantació de dinàmiques cooperatives a l'aula, on es donarà una correlació positiva entre les metes dels alumnes. D'aquesta manera, els estudiants treballen junts cap a l'objectiu comú. La interdependència positiva que es dona en situacions cooperatives afavoreix el desenvolupament de (p. 57-59):

- La responsabilitat individual i grupal. Les relacions que s'estableixen obliguen, per a la consecució dels objectius de la tasca i del grup, a una important responsabilitat individual, que és a la vegada reforçada per les demandes del propi grup, amb la qual cosa es produeix també una important responsabilitat grupal.
- El foment de les interaccions personals dirigides a la promoció de l'aprenentatge. Les interaccions personals són necessàries per a aconseguir les metes de grup. Aprenen a gestionar les interaccions.

- Situacions que permeten la democratització de les oportunitats d'èxit. L'èxit del grup és el de l'individu, i viceversa. Tots aporten per aconseguir l'èxit del grup, tots són importants si se senten capaços, competents.
- El desenvolupament de les habilitats socials necessàries per a realitzar aquestes tasques. Amb l'aprenentatge cooperatiu, i perquè aquest es pugui realitzar, es produeix el desenvolupament d'un seguit de destreses socials relacionades amb la comunicació, la cooperació, el tractament constructiu del conflicte, el suport i l'ajuda mútua, etc.

En definitiva, la teoria de la interdependència social, consolidada pels germans Johnson a partir de les bases de Lewin i Deutsch, postula que només existeix aprenentatge cooperatiu quan existeixen situacions d'interdependència positiva.

3.3. Bases biològiques de la cooperació entre estudiants

L'*Homo sapiens* ha subsistit gràcies a la cooperació (Harari, 2016; Tomasello, 2007, 2010). Els primers homínids ja es van adonar que, per si sols, no podien obtenir els recursos mínims per subsistir. Necessitaven la col·laboració per a aconseguir beneficis individuals i col·lectius en la comunitat que formaven part. Sense la cooperació social aquests grups humans no haurien pogut sobreviure en un ambient precari i, fins i tot, hostil, poblat per grans predadors. D'aquesta manera, les dinàmiques d'aprenentatge mutu que es van donar entre homínids i carnívors van permetre abandonar pràctiques competitives en un mateix ecosistema per deixar pas a la cooperació entre ells, i assegurar-ne així la pervivència (Carbonell, 2013).

3.3.1.- L'ajuda mútua i Kropotkin, la cooperació en l'espècie humana

Per mostrar la importància de la cooperació en l'espècie humana és fonamental analitzar els postulats de Piotr Kropotkin (1842-1921). El teòric rus sosté que la lluita entre iguals no és el fet dominant de l'evolució, sinó que és la solidaritat i el suport mutu (Kropotkin, 2020/1902),²⁰ i considera la competició nociva per a l'espècie humana, i anima a practicar

²⁰ El 1902 Kropotkin publica el llibre *Mutual Aid: A Factor of Evolution*. Kropotkin va ser un dels primers científics que se centren a estudiar la importància de la cooperació i el suport i l'ajuda

el suport i l'ajuda mútua, per la raó que és la millor garantia per a l'existència i el progrés físic, intel·lectual i moral (Maíz, 2021).

En l'anàlisi d'Ovejero (2018) se sosté que Kropotkin, tot i ser darwinista, diferia de Darwin en el fet que és la cooperació, i no pas la competició, el motor de l'evolució; i que s'inspira de Karl F. Kessler,²¹ que assenyalava que en la naturalesa no només existeix la llei de "lluita mútua", sinó que també hi ha la llei d'"ajuda mútua", i que considera aquesta darrera la més important per a la lluita per la vida (p. 155). Kropotkin (2020, p. 30) subratlla que aquesta idea ja radica a l'obra *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* (1871), on Darwin mostra com en les societats animals la lluita per l'existència entre individus desapareix completament i, en lloc de la lluita apareix la cooperació, que condueix al desenvolupament de les facultats intel·lectuals i de les qualitats morals, i assegura millors oportunitats de viure i propagar-se. Per tant, els individus "més aptes" no són els més forts (físicament) o els més astuts o hàbils (mentalment), sinó que són aquells que millor saben unir-se, forts i dèbils, i donar-se suport (suport mutu-ajuda mútua) per al benestar del col·lectiu.

Ovejero (2018, p. 156) també es refereix als postulats de Lamarck, i assenyala que Herbert Spencer²² afirmava que: "no quieren admitir el lamarckismo (...) porque no quieren las consecuencias sociológicas de ese principio". Kropotkin era seguidor de Lamarck, i Darwin ho era de Malthus. Malthus i Darwin van tenir gran èxit, les seves tesis justificaven les desigualtats i legitimaven l'*statu quo*; mentre que Lamarck no el va tenir fins a tal punt, perquè els seus postulats exigeixen canvis socials importants per reduir la desigualtat social. Així, mentre el lamarckisme (factors ambientals) obria les portes al canvi social, el darwinisme (factors genètics) deixava l'eugenèsia com l'única via per "millorar" la societat.

mútua en el desenvolupament i l'evolució de l'espècie humana, mostrant la importància que des de fa milers d'anys ha tingut la cooperació per a la nostra subsistència.

²¹ Karl F. Kessler (1815-1881) fou un zoòleg rus de la Universitat de Sant Petersburg. És dels teòrics que defensa l'existència d'una altra força que actuaria conjuntament amb la lluita per l'existència: la llei de l'ajuda mútua. Tot i que va ser Kropotkin qui va portar aquesta idea al títol de la seva obra, l'originària era de Kessler.

²² Herbert Spencer (1820-1903): filòsof, psicòleg, antropòleg, sociòleg i naturalista britànic, fundador de la filosofia evolucionista a Gran Bretanya.

Seguint aquests raonaments, no seria del tot cert que els humans siguem per naturalesa intrínsecament competitius, ben al contrari, som éssers capaços de la cooperació i de la solidaritat. La cooperació, doncs, per a aquests postulats, estaria en l'essència mateixa de la nostra espècie.

3.3.2.- La biologia de la cooperació

La biologia de la cooperació queda conformada per: la teoria evolucionista, la gens i la plasticitat genètica, i la neurologia cerebral (sobretot plasticitat cerebral i cèl·lules mirall) (Ovejero, 2018).²³

3.3.2.1.- El paper de la cooperació en l'evolució humana

Al llibre *¿Por qué cooperamos?*, Tomasello (2010) assenyala que en un moment determinat de la història els éssers humans van crear formes de vida en què la col·laboració entre ells era necessària per a la supervivència i la procreació. Es va crear, així, una situació d'interdependència que va portar a l'altruisme. A més, en un determinat moment de la nostra evolució, la cultura va entrar en el procés evolutiu i va transformar l'evolució humana. Això va fer que l'ésser humà hagués d'adaptar-se permanentment als canvis culturals, de manera que aquesta adaptació va anar modificant-nos com a espècie, adquirint tres característiques: la imitació, la cooperació i l'altruisme.

Cal pensar que som éssers socials, i que, per exemple, ja des del naixement, sense l'ajuda d'altres no tindríem cap possibilitat de sobreviure. Però el nostre sistema nerviós, per estar inacabat, és manejable, i és la interacció social la que l'acaba, segons els trets de la societat en què ens socialitzem. Les emocions influeixen el cervell (i no només a l'inrevés). L'entorn modula els efectes de la nostra biologia, per la qual cosa la nostra capacitat de cooperació altruista i solidària té una base biològica, però és la cultura la que la reforça o la debilita: es tracta d'una capacitat essencialment cultural, amb una base indiscutiblement biològica, som una espècie genèticament cooperativa (Tomasello, 2007).

²³ No és intenció d'aquest treball fer-ne un estudi exhaustiu però sí que es creu interessant esmentar algunes idees sobre les bases biològiques de la cooperació, que segons diversos autors ajudarien a entendre l'eficàcia de la cooperació entre alumnes.

Per tant, la socialització és fonamental i d'aquí la crítica a l'actual hegemonia neoliberal, que podria estar modificant substancialment la nostra “naturalesa”, ja que el cervell estaria internalitzant la competitivitat promoguda pel neoliberalisme.

3.3.2.2.- La plasticitat genètica, la neurologia cerebral i la conducta

Un dels conceptes més usats per l'actual genètica és el de plasticitat, és a dir, els gens obren camins però no predeterminarien gaire més, i serien les condicions de vida de l'individu (l'estil per viure, la dieta, l'educació, etcètera) les que farien que es recorrin o no aquestes direccions.

Pel que fa a la neurologia cerebral i a la conducta, el nostre cervell és complex. Està connectat amb l'entorn i actua sobre el seu entorn. I aquest també actua sobre ell, transformant les neurones i les seves funcions, degut a la seva plasticitat. La plasticitat cerebral i les neurones mirall són els dos aspectes fonamentals per entendre la conducta humana Ovejero (2018, p. 160-165):

- *Plasticitat cerebral*: significa posseir una estructura suficientment dèbil que cedeix davant una influència. Al mateix temps, aquesta també és suficientment forta per no cedir ràpidament. La interacció permanent del cervell amb diferents circuits exteriors li permet adaptar-se a qualsevol nova situació, modificant inclús la seva estructura interna quan és necessari.
- *Cèl·lules mirall*: les neurones mirall són unes cèl·lules visuals i motores que tenen la propietat d'activar-se tant quan l'animal realitza una acció o agafa un objecte com quan n'observa a un altre realitzar una acció semblant. D'aquesta manera, el sistema de les neurones mirall seria la base neuronal de les formes socials de reconeixement i enteniment de les accions d'altres individus.

Així doncs, pel que fa a la plasticitat cerebral, l'educació pot modificar la conducta i el propi cervell. Per exemple, un infant que creix amb afecte i una bona educació tindrà un cervell diferent que el d'un altre infant que hagi crescut en un entorn amb poc suport familiar, educatiu i social (Sigman, 2016). Per tant, una característica essencial del cervell humà és la plasticitat, és a dir, la gran capacitat per a canviar i així adaptar-se als canvis de l'entorn amb el qual interactua. A més a més, Eagleman (2017) assenyala que les neurones també necessiten de les neurones dels altres per a funcionar, fins al punt que, com diu Bartra (2014), en el cervell de mamífers i d'altres animals s'ha demostrat

l'existència de “procesos de plasticidad neuronal en circuitos que requieren de experiencias provenientes del medio externo para completarse de manera normal” (p. 43). Sembla evident que el cervell influeix en la nostra conducta, però també ho és que la nostra conducta i la nostra experiència influeixen en el cervell i el modifiquen.²⁴

Pel que fa a les cèl·lules mirall, segons aquesta troballa, faciliten l'aprenentatge. L'activació de les neurones mirall generaria una “representació motora interna” de l'acte observat, de la qual dependria la possibilitat d'aprendre a través de la imitació. El sistema de les neurones mirall determina el sorgiment d'un espai d'acció compartit, de forma que si veiem algú agafar menjar amb la mà comprenem immediatament el que està fent. L'alumne ha de fer-se una imatge motora, i les neurones responsables de la producció d'aquestes imatges motores serien les mateixes que s'activaran durant la planificació i preparació per part de l'alumne de la seva pròpia execució.

3.4. Bases culturals de la cooperació entre estudiants

Vigotski sosté que els mecanismes biològics només poden donar compte de les funcions psíquiques inferiors i que per explicar les superiors (el desenvolupament intel·lectual humà) és necessari tirar mà també de la cultura (García González, 2005). Per tant, l'evolució intel·lectual de la persona no estaria marcada només pel fet biològic, sinó que també hi influeix allò social i cultural.

Tomasello (2007, p. 25) defensa que hi ha espècies animals com l'ésser humà que esdevenen cooperatius, ja que l'organisme en desenvolupament adquireix informació de manera individual no només de l'entorn físic, sinó també de l'entorn social. Aquest procés que origina tradicions culturals s'anomena transmissió cultural o herència cultural (el llenguatge, la cooperació, la lectoescriptura), i és més important que la biològica. Per Tomasello, la cooperació intragrupal va ser un element clau que va permetre a l'espècie humana adaptar-se als climes i a les diferents condicions de vida.

²⁴ Encara que aquest tema romanguí sense estudiar-se amb profunditat, la cooperació entre alumnes podria conduir a canvis substancials en les connexions neuronals. Les experiències de cooperació o les de competició poden produir canvis neuronals a l'individu.

Per entendre l'evolució de l'espècie humana no només s'ha d'atendre a l'explicació genètica, sinó també la cultura. La història de la nostra herència cultural és molt més curta que la de la nostra herència genètica. Els humans tenim l'habilitat d'aprendre dels altres i la capacitat d'imitar i reproduir o millorar, així, les nostres accions.

Els elements culturals (llenguatge, creences, art, cançons, etc.) són transmesos i reproduïts i salten d'un individu a un altre, sense cap camí de transmissió genètica. Segons Pagel (2013), la cultura és un gran sistema d'herència, i és l'herència cultural la que va alterar el curs de la nostra evolució. Per Pagel, la cultura va sobrepassar l'evolució biològica i quasi la substitueix, amb la qual cosa vam passar a ser animals culturals. És la cultura, i no els gens, qui proporciona solucions per a sobreviure des que naixem, i, cada cop més, gairebé tot el que ens passa té més a veure amb la cultura que amb els gens.

El disseny del cervell humà facilita la cooperació, i després la cooperació transforma el cervell; s'ha de tenir en compte dos tipus de cooperació (Tomasello et al. 1993):

- *Cooperació intergeneracional*: un individu inventa un artefacte en què, més tard, un altre introdueix una millora que altres adopten, fins que un altre individu instal·la una altra millora que és adoptada i usada per altres (i això successivament al llarg de milers d'anys). Això s'anomena aprenentatge cultural.
- *Cooperació intergrup*al: els humans podem unir esforços i recursos cognitius d'una manera que no ho poden fer d'altres espècies, aconseguint un aprenentatge col·laborador propi.

Bruner (2012) defensa que la psicologia ha de ser necessàriament una psicologia cultural, perquè és la cultura –més que no la biologia- la que ens fa ser qui som. La vida humana és una vida cultural. I dos dels principals instruments amb què la cultura ens ha anat fent són el llenguatge i després la lectoescriptura:

- *Llenguatge*: l'estructura del nostre cervell ha permès el desenvolupament del llenguatge, i aquest ha contribuït notablement a conformar el cervell tal com és ara. El llenguatge influeix decisivament tant en el desenvolupament cognitiu com en la vida social.
- *Lectoescriptura*: és un fenomen que es pot considerar recent. Seria la plasticitat neuronal la que va permetre la seva aparició i, en relativament poc temps, ha

produït canvis substancials en la nostra evolució. El cervell va fer possible la lectura i aquesta va canviar el cervell .

En conclusió, els processos d'aprenentatge cultural són formes eficaces d'aprenentatge social perquè són processos en què diversos individus creen junts quelcom que ningú no podria haver creat per si sol. Per tant, la cooperació és un tret essencial de la naturalesa humana i necessari per a la supervivència com a espècie, així com, amb el llenguatge i la lectoescriptura, l'accelerador de l'evolució humana.

Capítol 4.– Fonamentació teòrica de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*)

En aquest capítol s'analitza d'on prové i sobre quines teories s'estableix el concepte “aprenentatge cooperatiu” (*cooperative learning*), així com establir quins són els antecedents i els estudis amb més influència que estructurin les bases del corrent, i quins són els experts actuals, d'on sorgeixen les seves teories i com ens arriben al nostre context educatiu i de recerca catalana i espanyola.

Després, es defineix què és en l'actualitat l'aprenentatge cooperatiu i s'analitza l'evolució dels seus enfocaments i finalitats, alhora que es descriuen quins elements bàsics i requisits ha de reunir una estructura d'aprenentatge cooperatiu. També s'analitzen diverses seleccions de la literatura sobre els mètodes cooperatius, per mostrar després una classificació pròpia que diferencia les estructures cooperatives entre estratègies, tècniques cooperatives simples i tècniques cooperatives complexes (o mètodes cooperatius).

Tot seguit, es duu a terme una selecció pròpia de mètodes cooperatius en base als criteris de Duran i Monereo (2012), que s'adapten al context i al propòsit de l'estudi, i s'analitzen i es descriuen els mètodes seleccionats. En base a aquesta anàlisi i selecció, s'aporta una taula per resumir els autors i l'origen dels mètodes al mateix temps que se'ls diferencia a partir de sis característiques, establertes per Slavin (1999), que pot reunir una metodologia cooperativa. A continuació, seguint el criteri sobre característiques comunes, establert per Davidson (1998), es duu a terme una anàlisi per mostrar punts en comú i diferenciacions entre els mètodes cooperatius escollits i analitzats anteriorment, i es mostra el resultat en format de taula.

En darrer terme, s'explica com es poden implementar i organitzar les estratègies, les tècniques cooperatives simples i els mètodes cooperatius, alhora que s'aporta una anàlisi dels programes més utilitzats per introduir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

4.1. Breu història de l'aprenentatge cooperatiu

Com s'ha dit al capítol 2 d'aquest treball, a l'Anglaterra del segle XVIII, Joseph Lancaster (1778-1838) divulgava les bondats dels grups col·laboratius, en temps que Andrew Bell (1753-1832) els portava a la pràctica. Les influències de tots dos van arribar als Estats Units d'Amèrica (EUA), i és així com la idea primigènia d'aprenentatge cooperatiu (AC) sorgeix, quan s'obre una escola lancasteriana el 1806 a Nova York, en temps en què dins de la *Common School Movement* es fa un gran èmfasi en l'AC. Posteriorment, Francis Parker (1837-1902), com a responsable de l'escola pública a Massachusetts, aplica i difon aquest procediment d'aprenentatge (Johnson i Johnson, 1975).²⁵

Més tard, des del darrer quart del segle XIX fins a principis del segle XX, l'ús de l'AC adoptarà cada cop més importància a l'educació estatunidenca, que es basa en part amb els treballs de Dewey i, posteriorment, amb les investigacions de Lewin (Lobato Fraile, 1997, p. 60). Ambdues línies de pensament coincideixen en la importància de la interacció i de la cooperació a l'escola com a mitjà de transformació de la societat. El desenvolupament de la dinàmica de grups com a disciplina psicològica de Lewin i els postulats de Dewey sobre cooperació (dintre de la seva idea d'escola), van contribuir a l'elaboració de mètodes científics conduïts per Lippit i Deutsch (tots dos deixebles de Lewin), que recollien dades sobre les funcions i els processos de la cooperació en el grup (Schmuck, 1985). Per exemple, partint del treball de Lewin sobre la naturalesa dinàmica de les relacions de grup, Deutsch (1949a) va investigar les interaccions entre individus i processos de grup que van sorgir com a conseqüència de la cooperació o la competència en situacions socials. I és que, en línies generals, els estudis de Lewin serveixen per analitzar multitud de persones que es reuneixen cada dia en organitzacions -d'un tipus o d'un altre- i que, inevitablement, treballen en grups. En aquests estudis creen mètodes per a dissenyar relacions entre grups i per a millorar l'efectivitat amb la qual els membres es relacionen. Ovejero (2018, p. 104) assevera que va ser la demostració de l'alta eficàcia del grup en altres àmbits (sobretot al laboral), el que va portar a alguns psicòlegs socials

²⁵ Quan els germans Johnson es refereixen a "aprenentatge cooperatiu" a inicis del segle XIX, s'entén que és una idea base sobre el concepte d'aprenentatge cooperatiu que esdevindrà a partir dels anys setanta i vuitanta del segle XX. Així es refereixen a aules on es fomenta la col·laboració, la cooperació, el treball grupal, l'ajuda entre alumnes o el fet de compartir objectius comuns amb altres.

d'EUA, com Lewin, a aplicar la dinàmica grupal també a l'educació, sobretot la dinàmica de grups cooperatius.

Dewey i Lewin mai es van conèixer, però la relació essencial entre els seus camps d'interès ha estat destacada per molts autors, especialment la preocupació que els dos demostrin per al futur de la democràcia (Sharan i Sharan, 2004, p. 21). Si Dewey es pot considerar com el filòsof més cèlebre de la democràcia, a Lewin se'l pot considerar, entre tots els psicòlegs, el teòric i investigador més gran de la democràcia (Schmuck i Schmuck, 1988, p. 3).

D'altra banda, Thelen crea el nexa entre la perspectiva de Dewey sobre l'aprenentatge escolar i l'ecologia i tecnologia social de Lewin, i presenta un pla complet per tractar les assignatures acadèmiques a través de petits grups dins de l'aula. Els seus estudis emfatitzen en la importància per a la vida educativa o comunitària d'organitzar i gestionar grups de persones que es reuneixen per a debatre o prendre decisions (Sharan i Sharan, 2004, p. 22).

No obstant això, a partir dels anys trenta, la urgència de trobar una sortida a la Gran Depressió havia afavorit l'emergència de la cultura de la competició, que va arrelar fortament en la societat i en la institució educativa americana. A mitjans de la dècada dels seixanta, l'AC era relativament desconegut i en gran part ignorat pels docents. I l'ensenyament a primària, a secundària i a la universitat estaven sotmesos per un aprenentatge de caire competitiu i individualista. La "resistència" cultural a noves maneres de fer relacionades a la interacció entre alumnes es basava en el darwinisme social, amb la premissa que s'ha d'ensenyar als estudiants a sobreviure en un món de "gos-menja-gos", sota l'ús de l'aprenentatge individualista, basat en gran mesura en el treball de Skinner sobre l'aprenentatge programat i la modificació del comportament (Johnson i Johnson, s. d.).²⁶ De tal manera, Ovejero (1990) afirma que "durante los últimos 50 años en los Estados Unidos y en general en todo el mundo Occidental la escuela no ha reflejado sino un exagerado énfasis en el aprendizaje competitivo e individualista" (p. 156).

²⁶ Informació extreta de la pàgina web de Johnson i Johnson: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>. Consultada el 03/04/2023.

L'interès per l'AC retorna a sorgir a la dècada de 1970 quan es van començar a publicar informes sobre els beneficis socials i acadèmics, sobretot, que els estudiants obtenien en treballar junts per ajudar-se mútuament a aprendre (Brown et al., 1971; Cloward, 1967; Gartner et al., 1971). Amb tot, Damon (1984) va argumentar que per aconseguir aquests beneficis, els tutors havien d'estar entrenats en habilitats interpersonals així com en la matèria a ensenyar. Els tutors entre iguals havien de ser supervisats, els grups no haurien de superar els quatre membres i els infants s'haurien d'animar per a expressar opinions i oferir solucions a problemes que discutien (Gillies, 2014b). Allen (1976) va observar que quan això passava no només els tutoritzats es beneficiaven de la tutoria que rebien, sinó que els propis tutors també es beneficiaven perquè havien de reestructurar cognitivament la formació que estaven ensenyant per explicar-la de manera que el tutoritzat pogués entendre-ho, i feia que es consolidés encara més la pròpia comprensió de la informació que estaven ensenyant.

Com que moltes escoles utilitzaven maneres d'aprenentatge d'instrucció escolar "tradicionals" on s'esperava que els estudiants fossin receptors passius del coneixement impartit pel docent, l'objectiu passa a ser el de comparar l'aprenentatge cooperatiu amb les situacions d'aprenentatge competitives i individuals (Gillies, 2014a). Johnson et al. (1981) van publicar els resultats d'una metaanàlisi que van realitzar sobre 122 estudis que examinaven els efectes de les situacions cooperatives, competitives i individualistes sobre el rendiment. Els resultats van mostrar que la cooperació afavoreix un assoliment superior i una productivitat més gran que els modes d'aprenentatge competitius i individualistes.

Al mateix temps, la preocupació creixent per les relacions entre grups ètnics a la societat dels anys setanta és un fet, i es demana idear un dispositiu didàctic que permeti progressar els alumnes fent el possible perquè la classe no sigui una mera juxtaposició de comunitats que s'ignoren mútuament (Meirieu, 2010a). Per tant, després d'un període d'un cert abandonament de les idees cooperatives en la pràctica diària pedagògica i davant d'un enfortiment de les metodologies competitives i individualistes, a partir d'aquells anys aquestes idees ressurgeixen als EUA estimulades per una preocupació creixent per les relacions entre grups ètnics, al mateix temps que esdevenen també motivades per l'auge que van adquirint les teories constructivistes de l'aprenentatge per part de psicòlegs socials com Elliot Aronson i David W. Johnson. En resum, es vol treballar en el pla cognitiu i en el de la socialització.

En l'estudi de la temàtica, aviat es van afegir altres investigadors com Slavin (1980), Cohen (1986) o Sharan (1980). Són els anys vuitanta, l'època Reagan, i l'AC passa a ser potenciat als centres educatius dels EUA com una tècnica pedagògica eficaç per a l'aprenentatge. Es postulen un seguit de mètodes cooperatius amb una contínua evolució de la teoria i una creixent aplicació de tècniques cooperatives als EUA i a Canadà, alhora que s'inicia un creixement del seu estudi i pràctica, amb les seves particularitats i característiques específiques, a Israel, Països Baixos, Noruega i Anglaterra, per estendre's posteriorment en focus reduïts a Itàlia, Suècia o Espanya (Shwalb i Shwalb, 1995). Així doncs, els estatunidencs proposen la potenciació de l'AC per solucionar el baix nivell dels seus estudiants. Per això cal destacar que, finalment, aquesta eclosió no va ser tant pels seus efectes psicosocials, sinó perquè millorava molt l'aprenentatge i el rendiment escolar (Ovejero, 2018).

En resum, l'AC té els seus orígens i una llarga trajectòria als EUA, iniciada en els treballs de Dewey (1915), Lewin (1945, 1947a, 1947b), Thelen (1954) i Deutsch (1949a, 1949b, 1962). Deutsch, deixeble de Lewin, influencia Elliot Aronson i David W. Johnson; aquest darrer amb el seu germà, Roger T. Johnson, a partir dels anys setanta i vuitanta, assenten les bases de la teoria de la interdependència social (estudiada per Lewin i Deutsch), en els anys que sorgeixen d'altres investigadors com Slavin, Sharan i Sharan, Cohen, Kagan i Kagan, Putnam o Davidson, i l'AC s'expandeix en d'altres països i continents.

En l'actualitat, l'AC està considerat com una eina metodològica que dona resposta a les diferents necessitats dels individus del segle XXI (Johnson i Johnson, 2014a). Investigadors de tot el món estudien les aplicacions pràctiques dels seus principis i existeixen moltes estructures (estratègies, mètodes cooperatius i tècniques cooperatives simples) per portar-lo a terme a les aules. S'utilitza en tots els nivells educatius i en totes les àrees temàtiques, i és difícil trobar un text pedagògic sobre metodologies o materials didàctics que no esmentin la seva posada en pràctica.

4.2. Antecedents amb més influències sobre l'aprenentatge cooperatiu

Per entendre sobre quines bases creix l'AC, en forma de síntesi es descriuen les principals aportacions en aquesta temàtica de Dewey, Lewin, Thelen i Deutsch. Els seus treballs ens ensenyen que el comportament dels estudiants a l'aula està profundament influït per la manera en la qual dissenyem les estructures de relació i d'interacció entre estudiants, tenint en compte tots els components que constitueixen l'àmbit educatiu.

4.2.1.- Dewey i les comunitats democràtiques d'aprenentatge

John Dewey (1859-1952) és un dels pedagogs, psicòlegs i filòsofs més destacats del segle XX. Revoluciona l'educació ideant les bases per a la creació d'una "escola activa". Subratlla la importància de la "cooperació" davant de l'"individualisme", de la "creativitat" davant de la "passivitat" i del "treball manual" davant de les "assignatures". Trilla (2001, p. 16-21) assenyala que la pedagogia del pragmatisme als EUA va tenir una gran influència en Dewey i que alguns dels arguments del seu ideari pedagògic ja eren plantejats a inicis del segle XX, després de la fundació de la *University of Chicago Elementary School* (1896). Tal com també apunta que l'influeix especialment l'ambient hegel·lià de la universitat.

Dewey és el pal de paller de l'ensenyament actual fonamentat en la cooperació. Promou l'ús de grups d'AC com a part del seu mètode de projectes, i posa en valor la necessitat que els alumnes interaccionin entre ells perquè sorgeixin, així, situacions d'ajuda mútua i de col·laboració. Les crítiques al capitalisme i la manera com proposa de construir els projectes estan lluny de la competitivitat que s'iniciava a la societat nord-americana d'inicis de segle XX. I encoratja el professorat i els responsables educatius perquè organitzin l'escola com a comunitat democràtica d'aprenentatge. Així doncs, a l'escola proposada per Dewey, la cooperació, la compartició d'objectius, la posada en comú de recursos i els coneixements, són els valors estructurants (Rozier, 2010).

D'entre tots els experts dels anys vuitanta en AC, Dewey té una major influència en les propostes de Sharan i Sharan de la Universitat de Tel-Aviv, ideòlegs del mètode cooperatiu Grup d'Investigació (*Group Investigation*), un dels mètodes més estesos i practicats, molt semblant a quan fem ús del mètode per projectes.

4.2.2.- Lewin i els estudis de les dinàmiques de grup

Kurt Lewin (1890-1947) és un psicòleg estatunidenc d'origen alemany reconegut per ser el fundador de la psicologia social moderna, i és una de les figures cabdals que ubica els fonaments per a la psicologia social dels grups, causant un gran efecte en moltes disciplines (Stivers i Wheelan, 1986). La seva idea és que el grup és un tot emergent, i que aquest és més que la simple suma del que poden fer per separat els seus membres.

En el seu treball, desenvolupa la figura de l'enginyer social que contribueix a la gestió efectiva de les relacions entre persones que participen en algun projecte en grup (Lewin, 1947a, 1947b). En destaca la visió general del comportament humà en el seu context social i mediambiental, i subratlla el fet que la conducta no pot entendre's exclusivament en termes de personalitat individual ni en termes de respostes a estímuls (com predicava aleshores el conductisme). Sharan i Sharan (2004) afirmen que, segons Lewin, per comprendre la conducta és indispensable tenir en compte l'ambient social, organitzatiu i inclús físic que influeix en les persones.

També és Lewin qui aporta gran part de la teoria de la interdependència social que després estén Deutsch com a deixeble seu, i que unes dècades després assentaran els germans Johnson per la influència que té en un d'ells el mateix Deutsch. Afirmen Johnson i Johnson (s. d.) que la teorització de la interdependència social comença a principis del 1900, quan un dels fundadors de l'Escola de Psicologia de la Gestalt,²⁷ Kurt Koffka, va proposar que els grups eren conjunts dinàmics en què la interdependència entre els membres podia variar. Un dels seus col·legues, Kurt Lewin, als anys vint i trenta va perfeccionar les nocions de Koffka, i en postula que:

- a) L'essència d'un grup és la interdependència entre els membres (creada per objectius comuns) que fa que el conjunt sigui un “tot dinàmic” de manera que un simple canvi en l'estat de qualsevol membre (o subgrup) canvia l'estat de qualsevol altre membre (o subgrup).

²⁷ Corrent de pensament dins de la psicologia moderna, sorgit a Alemanya a principis del segle XX. Els exponents més reconeguts són: Wertheimer, Köhler, Koffka i Lewin. Informació extreta de la pàgina web de Johnson i Johnson: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>). Consultada el 03/04/2023.

- b) Un estat intrínsec de tensió dins dels membres del grup motiva el moviment cap a l'assoliment dels objectius comuns desitjats.

Perquè hi hagi interdependència, hi ha d'haver més d'una persona o entitat implicada, i aquestes han d'incidir mútuament en el fet que un canvi en l'estat d'una provoca un canvi en l'estat de les altres. Els germans Johnson assenyalen que del treball dels estudiants i col·legues de Lewin, com per exemple Ovisankian, Lissner, Mahler o Lewis, es pot concloure que és l'impuls per assolir els objectius el que motiva el comportament cooperatiu i competitiu.

4.2.3.- Thelen i la dinàmica dels grups en acció

Herbert A. Thelen (1913-2008), professor de Psicologia Educacional a la Universitat de Chicago, va crear el nexa entre la perspectiva de Dewey i de Lewin.

Thelen (1954, 1967) va combinar la concepció de l'aprenentatge per a la investigació, així com la conducta dels alumnes que treballen junts i cooperen en petits grups, amb la teoria i el mètode necessari per a la gestió efectiva de grups que solucionen problemes i prenen decisions en un ambient democràtic.

D'aquesta manera, presenta un pla per tractar les assignatures acadèmiques a través de petits grups dins de l'aula. Però hi ha d'haver un fonament, les persones que treballen en petits grups d'iguals han d'estar preparades per fer-ho i han d'aprendre els principis bàsics del funcionament de grup. Perquè Thelen indica que pot ser contraproduent demanar-los que cooperin amb altres en petit grup quan no han tingut experiència o preparació per a funcionar en aquest tipus d'àmbit.

4.2.4.- Deutsch i la interdependència social i les teories de la cooperació i la competència

Morton Deutsch (1920-2017), psicòleg social i investigador en resolució de conflictes, és un dels pioners en l'estudi sobre cooperació, competència i dinàmiques de grup, i el precursor dels psicòlegs socials Elliot Aronson i David W. Johnson.

A finals de la dècada de 1940, Deutsch, va estendre el raonament de Lewin sobre la interdependència social i formula una teoria de la cooperació i de la competència (Deutsch, 1949a, 1962). Explica Gillies (2014a) que en un estudi realitzat amb estudiants

universitaris de primers anys, Deutsch (1949b) proposava determinar com els individus percebién estar vinculats de manera cooperativa o competitiva. Els resultats van mostrar que els estudiants dels grups cooperatius van ser valorats pels observadors amb un sentiment més fort de “grup” que els companys dels grups competitius. Els cooperatius treballaven junts amb més freqüència i estaven més coordinats de manera que evitaven duplicar els esforços dels altres, permetent els membres del grup treballar diferents components de la tasca de manera simultània. Estaven més atents a escoltar els altres, més motivats per aconseguir l’objectiu i eren més productius. Les conseqüències d’aquest estudi van desafiar les creences tradicionals que els estudiants que competeixen per rebre recompenses funcionen millor que els estudiants que cooperen.²⁸

Amb els seus estudis, Deutsch (1973) conceptualitza tres tipus d’interdependència social: positiva, negativa i inexistent. La seva premissa era que el tipus d’interdependència estructurada en una situació específica fixa com els individus interactuen entre ells, la qual cosa en determina en gran mesura els resultats. La interdependència positiva tendeix a donar lloc a una interdependència promotora, la interdependència negativa tendeix a produir una interacció d’oposició o contraent, i que no hi hagi cap interdependència produeix una absència d’interacció. Les relacions entre el tipus d’interdependència social i el patró d’interacció que provoca són bidireccionals.

4.3. Principals autors de l’aprenentatge cooperatiu

Com s’ha vist en els punts anteriors, les investigacions psicosocials sobre la cooperació es remunten als anys vint, tot i que les que s’ocupen de l’aplicació específica de l’AC a l’aula no comencen a fer-se fins als anys setanta, moment en què diversos grups independents d’investigadors van començar a desenvolupar diferents mètodes d’AC pensant en l’àmbit escolar i universitari. A continuació es mostren els més destacats:

- David W. Johnson, juntament amb el seu germà Roger T. Johnson, són els referents i els autors més citats d’aquest camp d’estudi. Són creadors i directors

²⁸ Per saber-ne més es pot consultar la pàgina web del centre d’investigació *The Morton Deutsch International Center for Cooperation and Conflict Resolution*, que es basa en el llegat de Deutsch: <https://icccr.tc.columbia.edu/> Consultada el 02/11/2022.

del *Cooperative Learning Center* de la Universitat de Minnesota,²⁹ i autors d'una ingent obra sobre l'AC conformada per articles d'investigació i d'innovació, per capítols de llibre i per llibres acadèmics. David W. Johnson és professor de Psicologia de l'Educació i Roger T. Johnson és professor de Currículum i Instrucció. Tots dos a la Universitat de Minnesota. I tots dos consoliden la teoria de la interdependència social de Morton Deutsch quan n'estableixen els fonaments teòric-pràctics per a l'AC. Els germans Johnson també s'encarreguen de diverses revisions i metaanàlisis exhaustives dels estudis sobre cooperació, competència i individualitat.³⁰ Dissenyen el mètode cooperatiu "Aprendre Junts" (*Learning Together*) (Johnson i Johnson, 1975, 1978, 1989, 1999, 2009b, 2014b, 2017; Johnson et al., 1999; Johnson et al., 2014), base estructural del "treball en grup cooperatiu" que s'ha estès mundialment. En aquest mètode és on inclouen els cinc elements que ha de reunir un simple grup de treball perquè esdevingui cooperatiu: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció cara a cara estimuladora, ensenyament d'habilitats socials i autoavaluació grupal.³¹

- Elliot Aronson, psicòleg nord-americà, professor emèrit de la Universitat de Califòrnia a Santa Cruz. Tal com ho fa amb David W. Johnson, Morton Deutsch també l'influència en els estudis de situacions grupals. Aronson és el creador del mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw I*) (Aronson, 2000a, 2000b; Aronson et al., 1978; Aronson i Bridgeman, 1979; Aronson i Patnoe, 1997), on el principal objectiu del docent és crear relacions d'interdependència entre els estudiants per facilitar l'aprenentatge, alhora que es redueixen l'hostilitat interètnica i els

²⁹ Pàgina web del *Cooperative Learning Center* (Minnesota, EUA), dirigit per David W. i Roger T. Johnson: <http://www.co-operation.org/> Es mostra també la web *Centro Internacional de Aprendizaje Cooperativo* (*Cooperative Learning International Center*, CLIC), centre associat al *Cooperative Learning Center* dels germans Johnson: <https://www.cooperativo.org/> Fonts consultades el 03/04/2023.

³⁰ Les revisions es troben descrites al capítol 2 d'aquesta recerca.

³¹ Els cinc elements clau perquè un grup de treball esdevingui en cooperatiu s'analitzen al capítol 4 (fonaments de l'aprenentatge cooperatiu).

prejudicis entre l'alumnat. El Puzzle és un dels mètodes de l'AC que primer es va experimentar i un dels més coneguts i aplicats avui en dia.³²

- Robert E. Slavin (1950-2021),³³ professor i director del *Center for Research and Reform in Education* de la Universitat Johns Hopkins (EUA) i de l'*Institute for Effective Education* de la Universitat de York (Regne Unit). Fundador de *Success for All*,³⁴ programa educatiu que implica les famílies en l'educació dels fills en entorns desfavorits, i impulsa l'aprenentatge cooperatiu entre l'alumnat. Vincula sovint la cooperació per a aplicar-la a la competició: "La cooperació no deixa de ser la millor garantia per obtenir l'èxit en aquest món competitiu".³⁵ Així també ho recullen alguns dels seus mètodes, on radica una competició entre grups (com es veurà en l'anàlisi dels mètodes cooperatius d'aquest capítol). Slavin és desenvolupa els mètodes que aplega el *Student Team Learning* (Slavin, 1978, 1980, 1987a, 1987b, 1996, 2014), i el Puzzle II (*Jigsaw II*), flexibilitzant i modificant l'original d'Aronson (Slavin, 1995, 1999).
- Shlomo Sharan i Yael Sharan són els creadors del mètode cooperatiu Investigació Grupal (*Group Investigation*) (S. Sharan, 1980; Y. Sharan, 2010, 2014; Sharan i Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan i Sharan, 1976, 1992, 2004). Yael Sharan és coordinadora de formació de professorat a l'*Educational Television Center* d'Israel. Shlomo Sharan és professor de psicologia educativa a la *School of*

³² Per ampliar la informació es pot consultar la web d'Elliot Aronson: <http://www.jigsaw.org/> Consultada el 24/10/2022.

³³ Slavin va participar l'any 2016 en la sessió *Qué funciona en educació* de la Fundació Jaume Bofill: <https://fundaciobofill.cat/videos/quins-agrupaments-les-aules-milloren-els-aprenentatges-tothom-resum> I va visitar de nou Barcelona l'any 2018 per a un cicle de conferències d'EduCaixa, en què va animar els docents a aplicar l'evidència científica en la pràctica educativa, en la línia de l'escola de psicologia estatunidenca: <https://educaixa.org/es/-/entrevista-robert-slavin> Consultades el 12/01/2023.

³⁴ Pàgina web de la fundació que crea conjuntament amb la Dra. Nancy Madden. El programa s'ha utilitzat en més de 1.300 escoles de 47 estats dels EUA: <https://www.successforall.org/> Consultada el 16/02/2023.

³⁵ "Cooperation is still the best guarantee for success in this competitive world", extret del blog del professor Robert E. Slavin: <https://robertslavinsblog.wordpress.com/> Consultada el 16/02/2023.

Education de la Universitat de Tel-Aviv. Molt influïts per les teories de Dewey, Sharan i Sharan proposen la investigació i el treball en petits grups com a mètode per a l'ensenyament a l'aula. El *Group Investigation* s'apropa al que avui diríem que és un treball per projectes.

- Spencer Kagan, professor de psicologia a la Universitat de Califòrnia, és un dels pares de l'AC, ha realitzat profuses publicacions d'investigació i de divulgació sobre la temàtica, i és el creador d'un nombre ingent d'estructures que es poden aplicar en qualsevol àmbit. Aquestes són les estructures Kagan (*Kagan Cooperative Learning Structures*) (Kagan, 1985, 1992, 2014), ³⁶ que són tècniques d'AC que es basen a estructurar la interacció a través de diferents tipus d'activitats, en què s'estableix molt clarament què és el que han de fer en cada moment els alumnes. Se centra a involucrar-los i en les habilitats de comunicació i de resolució de problemes. En l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*) hi ha quatre principis bàsics que posteriorment analitzarem en l'anàlisi dels mètodes cooperatius d'aquest capítol. Aquests són: interdependència positiva, responsabilitat individual, participació igualitària i interacció simultània.
- Altres referents de l'àmbit anglosaxó: també són experts de la temàtica, Cohen, creadora de l'Ensenyament Complex (*Complex Instruction*) (Cohen, 1986); Palincsar, creadora de l'Ensenyament recíproc (*Reciprocal Teaching*) (Palincsar i Brown, 1984); Danserau, O'Donnell i Lambiotte, creadors de la Cooperació Guiada (*Scripted Cooperation*) (Danserau et al., 1988); o Putnam, Davidson, Gillies, entre molts d'altres. Tots ells han investigat i comparteixen gran part de les condicions bàsiques per a cooperar en l'aprenentatge, tot i que es diferencien en el desenvolupament de les diferents estructures creades per organitzar i garantir la seva efectivitat.

D'altra banda, tal com és important veure les arrels de l'AC per copsar-ne dinàmiques i finalitats actuals, també ho és abordar com els experts de casa nostra entenen, investiguen i apliquen l'AC. D'una banda, uns l'adapten dels models anglosaxona i l'introdueixen en la pràctica del nostre sistema educatiu; mentre que d'altres investiguen en base als models anglosaxons i modifiquen estructures i en creen

³⁶ Es pot ampliar informació a la web de Kagan: <https://www.kaganonline.com/> Consultada el 18/02/2023.

de noves. La raó de l'anàlisi d'aquests autors és perquè tots ells no són mers reproductors dels postulats dels teòrics de l'àmbit anglosaxó, sinó que, com s'ha dit, n'adapten condicions i característiques al context educatiu, a la vegada que creen estructures pròpies. Perquè cal tenir en compte que, com assenyala Baudrit (2005, p. 5), d'un país a un altre, d'una cultura a una altra, l'AC pot adoptar orientacions diferents o pensar d'una manera més o menys particular. I per això cal diferenciar-ne els originals de les adaptacions al territori i al sistema que formem part.

L'article de Camilli Trujillo et al. (2013) mostra qui inaugura la temàtica a Espanya. Aquests són: Orden Hoz (1973), Medina Rivilla (1979), Coll (1984), Villalvilla et al. (1988), Rué (1989, 1991), Ovejero (1990, 1993), Coll i Corominas (1990), Echeita i Martín (1990) i Santos Rego (1990). Tots aquests investigadors fan menció sobre la necessitat d'implementar-lo, i alguns d'ells ja publiquen estudis exhaustius. Cal destacar-ne, que al maig del 1989, la revista *Cuadernos de Pedagogía*, va publicar l'article de Joan Rué *El trabajo cooperativo por grupos*, un treball divulgatiu que era l'avançada, en format de síntesi (Rué, 1989), d'una tesi doctoral que va esdevenir pionera sobre la temàtica (Rué, 1990). I és que, a partir dels anys noranta, dues dècades bones més tard del seu inici als EUA, a Espanya, el tema i els autors anaven creixent exponencialment amb treballs sobre aplicació i difusió d'aquestes metodologies.

Així doncs, quan l'AC ha arrelat a les aules del nostre sistema educatiu ha estat gràcies als treballs d'investigadors com Rué (1991, 2020), Pujolàs i Lago (Pujolàs, 2001, 2003, 2008, 2012a; Pujolàs i Lago, 2007, 2018; Pujolàs et al., 2013; Lago et al., 2015, 2018), Domingo (2008, 2010), Ovejero (1990, 2018), Mir (1998), Traver (2009), Riera (2010), Monereo (Duran i Monereo, 2012); Corcelles i Pujadas (2012); Torrego, Negro, Monge i Zariquiey (Torrego i Negro, 2012; Torrego i Monge, 2018; Negro et al., 2012; Zariquiey, 2016), García Cabrera et al. (2012), Ruda et al. (2013), Serrano i Pons (2007, 2014), Gavalda (2016), Mayordomo i Onrubia (2016), Moruno Torres i Varas Mayoral (2017); Iglesias et al. (2017a); Fernández-Río et al. (2017), Velázquez (2013, 2015, 2020); Arumí et al. (2019); Cañabate i Colomer (2020a),³⁷ entre molts d'altres. Talment,

³⁷ Cañabate, de la Universitat de Girona, coordina la Xarxa Interuniversitària d'Aprentatge Cooperatiu: <https://www.udg.edu/ca/ice/innovacio-docent/xarxes-dinnovacio-docent/xarxa-interuniversitaria-en-a-cooperatiu> Consultada el 28/10/2022. A més, en l'obra Cañabate i Colomer (2020) es recull un bon nombre d'estudis sobre la cooperació en l'aprenentatge en la

en l'actualitat cal destacar tota la profusa i gran tasca que duu a terme David Duran³⁸ (Duran, 2018, 2021a, 2021b; Duran i Vidal, 2004; Valdebenito i Duran, 2019), que encapçala el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI)³⁹ de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb recerques basades en la Tutoria entre iguals (que prové en gran part dels postulats de l'àmbit anglosaxó del *Peer Tutoring*) (Duran et al., 2020b; Fernandez-Barros et al., 2023) i l'aplicació en la formació permanent de docents del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya de l'Observació entre iguals (Duran et al., 2020a).

En línies generals, tal com ara el gran divulgador és el psicòleg David Duran, que se centra en estudis sobre l'aprenentatge cooperatiu des de la perspectiva de l'aprenentatge entre iguals (i concretament en la tutoria entre iguals), el referent de capçalera des d'inicis del nou mil·lenni havia estat el pedagog Pere Pujolàs de la Universitat de Vic. Un dels seus articles “Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut” (2012a), inspirat en el títol del llibre de Slavin et al. (1985) *Learning to cooperate, cooperating to learn*, exemplifica la doble finalitat que ha pretès i pretén la pràctica de l'aprenentatge en equip cooperatiu que apliquem:

- 1) La finalitat que l'alumnat aprengui més i millor els continguts escolars, és a dir, “cooperar per aprendre”: el treball en grup cooperatiu com a recurs.

formació universitària, fruit del I Simposi Internacional en Aprenentatge Cooperatiu en la Docència Universitària, celebrat a la Universitat de Girona. En el llibre i al Simposi van participar investigadors amb diverses perspectives sobre la cooperació a l'aula, com Buchs des del *cooperative learning*, Connac des de la visió de les *pédagogies coopératives*, i investigadors estatals de referència de l'aprenentatge cooperatiu, com Rué, Domingo o Gavalda.

³⁸ Duran, de la Universitat Autònoma de Barcelona, és l'instigador de l'aprenentatge entre iguals i de l'aprenentatge cooperatiu pel que fa a la secció “*Ciencia para todos*” de la *Fundación Española para la Ciencias y la Tecnología* (FECYT) del *Ministerio de Ciencia e Innovación* <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/aprendizaje-cooperativo-un-reto-necesario-basado-en-evidencias> Consultada el 14/01/2023.

³⁹ A la pàgina web del grup de recerca GRAI s'hi pot trobar una ingent obra d'articles d'investigació i d'innovació dels seus membres: <https://webs.uab.cat/grai/es/articulos-es/> Consultada el 02/02/2023.

- 2) La finalitat que l'alumnat aprengui a treballar en equip, és a dir, “aprendre a cooperar”: el treball en grup cooperatiu com un contingut més que han d'aprendre.

En conclusió, els investigadors de l'àmbit anglosaxó són els qui creen als anys setanta i vuitanta les estructures cooperatives (estratègies, mètodes cooperatius i tècniques cooperatives simples), que arriben a Espanya ben entrats els anys vuitanta, per estudiar-se als noranta i expandir-se als 2000, amb uns autors que des d'un punt més teoritzador marquen línies d'aplicació de la temàtica, i d'altres que des d'una visió més didàctica ajusten la seva aplicabilitat en el seu àmbit educatiu i n'ofereixen pràctiques concretes d'aula. Tanmateix, tots fan referència a les bases psicosocials dels mètodes cooperatius del model estatunidenc que acabem de veure, i, en línies generals, tenen els postulats dels germans Johnson com a referència.

En darrer terme, en forma de síntesi, pel que fa als estudis de *cooperative learning* en l'àmbit francòfon, destaquen els estudis d'autors com Howden i Kopiec, M. (2000), Rouiller i Lerhaus (2003), Baudrit (2012), Staquet (2007, 2019), Rouiller i Howden (2010) i Buchs (Buchs, 2017, 2020; Buchs et al., 2004; Buchs et al., 2016). Actualment, Céline Buchs, professora a l'*Haute Ecole Pédagogique* de Lausana, és la màxim exponent.

4.4. L'aprenentatge cooperatiu: definicions i evolució del seu enfocament

Des dels anys vuitanta, la investigació internacional sobre la cooperació en l'aprenentatge ha permès establir algunes de les seves idees fonamentals (Rué, 2020, p. 32):

- 1) La definició sobre què és pròpiament l'aprenentatge cooperatiu.
- 2) Les condicions clau que el defineixen.
- 3) Els avantatges comparatius sobre situacions d'aprenentatge individualitzat o les modalitats escolars competitives.

No obstant això, en la revisió de la literatura per a aquest treball es detecta una evolució en la definició, de la terminologia que s'utilitza per a definir-lo i en les condicions clau que ha de reunir l'aprenentatge cooperatiu.

4.4.1.- Què és l'aprenentatge cooperatiu?

L'aprenentatge cooperatiu (AC) és la traducció en llengua catalana del concepte pedagògic de l'àmbit anglosaxó anomenat “*cooperative learning*” (CL), que és tal i com s'ha estès i es denomina internacionalment aquesta manera de fer a l'aula des dels anys vuitanta. “Aprenentatge cooperatiu” és un concepte paraigua que engloba tot un conjunt de mètodes d'organització i d'instrucció escolar a través d'interaccions cooperatives, que tenen els seus orígens en el món anglosaxó (la gran majoria d'ells tenen origen als EUA). Tanmateix, en la més que profusa literatura acadèmica sobre la temàtica, s'observa que el concepte AC s'utilitza de tres maneres:

1. *Possibilitat genèrica, com un concepte paraigua*: quan fa referència a nombrosos mètodes d'organització i d'instrucció de l'ensenyament mitjançant interaccions cooperatives. S'utilitza AC com 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.
2. *Possibilitat específica, quan s'utilitza un dels mètodes*: quan hom aplica algun d'aquests mètodes. És a dir, s'utilitza com un terme específic en el moment que s'aplica un dels mètodes cooperatius i utilitza el concepte per dir que realitza “aprenentatge cooperatiu”, sense precisar que la denominació AC engloba més mètodes que el que treballa.
3. *Possibilitat més difosa, com un únic mètode*: quan el mètode *Aprendre Junts* (*Learning Together*) dels germans Johnson s'aplica com a única manera d'entendre i treballar l'AC. S'entén l'AC com una única manera de dur-lo a terme: els alumnes treballen en petits grups (heterogenis de quatre a cinc integrants), el docent fixa els cinc elements bàsics de Johnson et al. (1999), els membres del grup tenen rols (coordinador, portaveu, organitzador, secretari i ajudant), els membres del grup han d'assolir un objectiu comú i depenen uns dels altres (interdependència positiva). I a casa nostra se sol mesclar amb el programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2018): s'utilitzen tècniques cooperatives simples –la gran majoria provinents de Kagan– perquè els membres aprenguin a cooperar, i hi ha la finalitat que el grup també cooperi per aprendre.

Pel que fa a d'altres tipus de confusions, el concepte “*cooperative learning*” també es tradueix molts cops en llengua catalana per “mètode cooperatiu” o “metodologia cooperativa”, així com en castellà “método cooperativo” o “metodología cooperativa”, és a dir, es tradueix en singular i no pas en plural com a “mètodes cooperatius” o “metodologies cooperatives”. Aquest fet ajuda a la confusió terminològica i praxeològica de l'AC a casa nostra, ja que reforça les possibilitats 2 i 3, entenent que l'AC és únicament un mètode. I això redueix tot el ventall de possibilitats que hi ha d'entendre que és un molt més obert on, per exemple, s'inclou a la Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*) i el treball en parelles, tal com amb aquesta visió també s'ignoren les tècniques cooperatives simples (no són mètodes) que ajuden a estructurar les interaccions entre els estudiants, i que podrien ajudar a un bon funcionament d'un grup d'AC.

Això no treu que l'Aprenre Junts (*Learning Together*) dels germans Johnson sigui la forma més estesa, juntament amb el Puzzle (*Jigsaw*) d'Aronson, i que tingui una gran influència a l'hora d'escollir de quina manera es vol treballar cooperativament a l'aula. Però és evident que la confusió semàntica hi és i que causa una confusió en la utilització de l'AC.

Amb tot, Duran i Monereo (2012, p. 19), referint-se a com ha de ser la denominació per al que realment representa el concepte “*cooperative learning*”, puntualitzen que les diferències entre aquests mètodes han portat a molts autors, com per exemple Sharan (2010), a defensar que no ens hem de referir a l'AC en termes genèrics, com una entitat única, sinó que s'ha de parlar en funció d'aquests mètodes d'aprenentatge, cadascun dels quals presenta uns objectius i uns efectes diferents a la resta.

D'altra banda, com que en aquest treball s'analitzaran en el proper capítol les *pédagogies coopératives* (capítol 5), es fa aquí i ara una breu menció sobre com s'ha traduït el *cooperative learning* en l'àmbit francòfon. En les publicacions sobre cooperació entre estudiants que es refereixen a l'AC en l'àmbit francòfon, hi ha una vaguetat quan s'assenyala que el significat de *cooperative learning* ha estat traduït al francès per “*apprentissage coopératif*”, però també per “*pédagogie coopérative*” (en singular) (Louis, 1995; Howden i Kopiec, 2000; Rouiller i Lerhaus, 2003). Davant de les dues possibles traduccions en francès de l'expressió “*cooperative learning*”, Rouiller i Howden opten per la segona, “*pédagogie coopérative*” (Rouiller i Howden, 2010). Lerhaus i Rouiller afirmen que aquesta traducció permet a Europa estendre ponts amb

l'enfocament de Freinet i completar-lo en dimensions que no tenia en compte (Lerhaus i Rouiller, 2008). Contràriament, a Connac i Irigoyen (2023) (i en aquesta tesi) adoptem la primera expressió, “*apprentissage coopératif*”, acostant postures amb les altres llengües romàniques (“aprenentatge cooperatiu” en català, “*aprendizaje cooperativo*” en castellà, “*apprendimento cooperativo*” en italià⁴⁰), desvinculant Freinet d’una relació directa amb el que és exactament el *cooperative learning*, ja que Freinet posava en pràctica la cooperació escolar i no pas el *cooperative learning*, i diferenciant clarament el *cooperative learning* de les *pédagogies coopératives* (en plural). Buchs publica generalment en anglès, però en diverses publicacions, en francès, com per exemple, Buchs et al. (2008) utilitza l’expressió *apprentissage coopératif* per a referir-se al *cooperative learning*.

Però, arribats a aquest punt, com podem definir l’AC? Des dels anys vuitanta hi ha consens en què és. Tanmateix, pel que fa a la definició acadèmica del concepte, el significat ha anat evolucionant i existeixen gairebé tantes definicions com estructures reuneix la denominació d’AC, ja que cadascuna d’elles disposa d’unes característiques, matisos i particularitats ben diverses. Així que, aquestes definicions varien segons quin és el mètode que s’utilitza, la seva finalitat, l’enfocament i la tradició i cultura del model de recerca on s’investiga, com també del sistema educatiu en què s’aplica. A continuació es mostren algunes d’aquestes definicions:⁴¹

Una de les primeres definicions és de Deutsch (1949a, 1949b), que des del punt de vista de la psicologia social i amb la influència de la perspectiva de Kurt Lewin,⁴²

⁴⁰ Tanmateix, a Irigoyen et al. (2024) s’avança que a Itàlia s’usa freqüentment el concepte “*cooperative learning*” en anglès, sense ser traduït, que s’ha justificat per a diferenciar una metodologia de treball concreta davant de l’“*apprendimento cooperativo*” italià, que es considera que té un significat més general (Martinelli, 2004, p. 66; Comoglio i Cardoso, 1996, p. 4).

⁴¹ En aquest apartat no es pretén analitzar tota l’obra de cadascun dels autors citats. A més, els autors van ampliant i matisant postulats a mesura que avancen els anys. El que es vol mostrar és allò en què se centren més alguns d’aquests experts, i com alguns (com per exemple els germans Johnson) han ampliat la concepció del que és cooperar a l’aula, com és lògic després de 50 anys investigant sobre la temàtica.

⁴² Lewin subratlla que els grups reuneixen propietats pròpies, diferents de les dels membres individuals, i per això és important investigar les relacions entre els membres d’un grup si es vol entendre el comportament grupal.

l'esmenta com una “situació social cooperativa”, és a dir, aquella situació social en què les metes individuals van tan lligades amb els altres que existeix una correlació positiva entre ells, amb la qual cosa l'individu arriba al seu objectiu només si els altres també arriben al seu.

Pel que fa a Johnson i Johnson (1989), influïts pels estudis sobre la interdependència social de Morton Deutsch, en les seves revisions eleven la situació cooperativa per sobre de la individualista o competitiva, i apunten, tal com fa Deutsch, que a la situació cooperativa els estudiants es troben altament vinculats, fins a tal punt que cadascun d'ells només pot aconseguir els objectius fixats si els altres arriben als seus. A Johnson i Johnson (1992), Johnson et al. (1999) s'assenyala que la cooperació consisteix en treballar junts en petits grups per assolir objectius comuns. A Johnson i Johnson (2014a), tornant a citar a Deutsch (1949b), es defensa que en una situació cooperativa, un individu busca un resultat que sigui beneficis per a ell mateix i beneficis per a tots qui la persona està vinculada de manera cooperativa. Així, per als germans Johnson, l'AC és l'ús educatiu de grups reduïts en què els alumnes treballen junts per a maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels altres. Això implica que s'adquireixin continguts curriculars juntament amb un desenvolupament d'habilitats associades a treballar junts.

Però cal destacar que aquests autors, a Johnson i Johnson (2009a) i a Johnson et al. (2014) afegeixen una ampliació de l'acció pràctica, postulen que l'AC afavoreix que els individus reflexionin sobre la interdependència entre els contextos de pertinença i actuïn cap a una visió comuna. Tot i això, malgrat l'expansió del radi d'acció de la cooperació en l'aprenentatge dels germans Johnson, Ovejero (2018) la matisa i apunta que han anat enriquint el concepte d'AC al llarg dels anys i l'han estès a d'altres àmbits, de manera que l'objectiu no fos només la millora de l'aprenentatge, fins al punt que, actualment, Johnson i Johnson (2017) s'hi refereixen com a “escola cooperativa”, traçant semblances a la Pedagogia Freinet. És a dir, ara és l'escola sencera la que ha de treballar en cooperació, amb el professorat i l'equip de direcció inclosos. No obstant això, Ovejero (2018), molt crític amb David W. i Roger T. Johnson, dibuixa un tallafoc que els distingeix de l'educador francès: mentre que Freinet, en la línia de Francesc Ferrer i Guàrdia i de Paulo Freire, incloïa una motivació essencial de transformació social en la seva praxis, els germans Johnson no surten del marc de la pròpia escola, “sigue sin interesarles mucho una transformación política de la sociedad” (p. 63).

Pel que fa a Slavin (1995, p. 14-15), assenyala que l'AC es tracta d'una sèrie de mètodes d'ensenyament en què els alumnes treballen en petits grups per ajudar-se a aprendre els uns als altres. Fins i tot, en una exemplificació pràctica del que seria l'AC, arriba al punt que s'hi refereix com a una "revolució educativa".⁴³ Explica que en una aula cooperativa s'espera dels alumnes que s'ajudin i debatin, i que s'avaluin i es donin suport per superar problemes de comprensió. Així doncs, l'alumnat està organitzat en grups cooperatius, treballen amb els seus companys i s'asseguren que tots arribin a dominar allò que estan aprenent.

Kagan (2019), referent de l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*), defensa que l'AC té relació amb una sèrie d'estratègies instruccionals que inclouen una interacció cooperativa entre els estudiants mentre treballen un tema. I des d'aquesta perspectiva crea una exuberant obra de tècniques cooperatives simples per "aprendre a cooperar" que poden ser utilitzades per a "cooperar per aprendre".

Sharan i Sharan (2004, p. 37), fidels seguidors de Dewey, postulen que un dels trets més característics de l'aula cooperativa és que diversos grups mantenen debats simultàniament en diferents parts de l'aula. I que això contrasta amb l'aula tradicional, on el professor gairebé sempre està actuant com a "mestre de cerimònies" (Moffett i Wagner, 1983). Els israelians assenyalen que el professor d'una aula interactiva creu que quan els estudiants parlen entre ells elaboren l'assignatura, es qüestionen i es corregeixen uns als altres, i d'aquesta manera recorden allò après amb major facilitat.

Davidson (1998, p. 93), després d'analitzar els que considera els sis mètodes d'AC i en col·laboració més importants,⁴⁴ identifica cinc criteris considerats com a "vitals" de l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu que són comuns en els sis mètodes: 1) una tasca

⁴³ Hertz-Lazarowitz i Shachar (1990) descobreixen que en el moment que els docents redueixen la centralitat a l'aula, les interaccions entre estudiants són més prosocials i més cooperatives. Curiosament, també van descobrir que quan els professors canvien l'estil d'instrucció cap a l'aprenentatge cooperatiu, treballen en grups reduïts i el seu llenguatge passa a ser atent, personal i més espontani i creatiu, alhora que transmeten missatges afectius més positius als alumnes.

⁴⁴ Els mètodes cooperatius que analitza són: *Student Team Learning* (Slavin, 1978, 1995); *Learning Together* (Johnson i Johnson, 1987, 1989); *Group Investigation* (Sharan i Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan i Sharan, 1992); *Structural Approach* (Kagan, 1992); *Complex Instruction* (Cohen, 1986); *Collaborative Approach* (Barnes et al., 1986; Reid et al., 1989).

comuna o activitat d'aprenentatge adequada per al treball en equip; 2) aprenentatge en petits grups; 3) actitud cooperativa; 4) interdependència; 5) compromís individual i responsabilitat.

Gillies (2014b) assenyala que l'AC és on els estudiants treballen en petits grups per assolir fites compartides, i que és àmpliament reconegut com una estratègia d'ensenyament que promou l'aprenentatge i la socialització entre els estudiants des d'educació infantil fins a la universitat i en les diferents matèries curriculars.

Pel que fa a la literatura acadèmica de casa nostra, la gran majoria d'investigadors fan referència a la definició i als postulats dels germans Johnson, tot i que amb algunes especificitats:

Duran (Duran i Vidal, 2004; Duran i Monereo, 2012) és qui es mostra més distant terminològicament dels germans Johnson, ja que deixa clara la diferència entre els mètodes cooperatius, mostrant el *Learning Together* com un mètode més, i opta per parlar d'aprenentatge entre iguals, concepte amb el qual estem plenament d'acord en aquest treball. Al mateix temps, Duran diferencia “cooperació”, “col·laboració” i “tutoria” (per exemple, a Duran i Monereo, 2012, p. 15-17), que serien accions sota el paraigua de l'expressió “aprenentatge entre iguals”.

Ovejero (2018) és molt crític amb el neoliberalisme que indica que hi ha intrínsec en els postulats d'AC dels germans Johnson. Es refereix a un “aprendizaje cooperativo crítico”, idea que s'agafa de base per a la realització d'aquesta tesi, alhora que s'annexiona a la perspectiva crítica de la Didàctica de les Ciències Socials. Tal com també descriu els mètodes cooperatius que creu més importants, i en la descripció dels aspectes essencials de l'AC, es basa tant en fonaments teòrics, psicosocials, antropològics i biològics com, incloent per primer cop en una definició sobre la temàtica, la plasticitat cerebral o les neurones espill. Alhora que descriu l'AC com una manera eficaç per a reduir la violència i l'assetjament escolar.

Per tant, veiem com Ovejero pensa en un AC que tingui un benefici social diferent al que plantejaria l'àmbit anglosaxó i, concretament, els postulats estatunidencs. Així doncs, amb la seva proposta té per finalitat construir una societat més democràtica, solidària i cooperativa. De manera semblant, a Gavalda (2016) es parla d'un “treball cooperatiu” per sobre d'un “aprenentatge cooperatiu”. Tot i que a l'hora de fer la proposta per portar-lo a les aules es basa en els enuncis de l'àmbit anglosaxó i amb els elements

dels germans Johnson com a eixos vertebradors del grup cooperatiu, vehicula també, amb la influència de Gavallda (2000), idees i valors provinents del món del cooperativisme. Hi destaca que l'origen del “treball cooperatiu” és a Rochdale (Anglaterra), quan l'any 1844 es funda l'*Equitable Pioneers Society*, considerada la primera societat formada a partir d'unes bases cooperativistes modernes que, anys després, s'establiran com a principis per a l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI) l'any 1895. I és que el “treball cooperatiu” pot significar un punt d'acció més avançada que l'AC, o sigui, d'haver superat l'AC en si, d'haver agafat la mecànica. En canvi, l'AC pot significar més treballar per agafar l'hàbit, i aquest hàbit és el que ajuda a arribar a aquest “treball cooperatiu”.

Pujolàs (2008, p. 14) assenyala que l'AC és l'ús didàctic de grups reduïts d'alumnes (generalment de quatre-cinc membres) que treballen a l'aula en equips. Això suposa l'organització de la classe de tal manera que l'alumnat tingui l'oportunitat de cooperar (ajudar-se els uns als altres) per a aprendre millor els continguts escolars fins al màxim de les seves capacitats, al mateix temps que aprenen a treballar en equip. Pujolàs utilitza el concepte “aprendre en equips d'aprenentatge cooperatiu” i no pas en “grups”, i així és també com ho utilitzen, per extensió en el programa CA/AC que culmina en l'obra de Pujolàs i Lago (2018). Del programa CA/AC destaca que la proposta centra esforços, seguint la línia de Pujolàs (2001, 2003), en un AC per a la inclusió i l'atenció a la diversitat. Així mateix ho fa l'obra coordinada per Torrego Seijo i Monge López *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* publicada el 2018, on participen referents nacionals, com per exemple Duran, Lago o Soldevila, i internacionals, com els Johnson.

Cobas (2016, p. 161) assenyala que l'AC és una estratègia, a la vegada que una metodologia d'innovació, que promou de manera activa la participació de l'alumne, basada en l'ajuda mútua i sota la direcció activa del docent. Hi afegeix que constitueix un mètode docent on l'aprenentatge és de tothom per a tothom, amb la participació en petits grups i el desenvolupament de l'ensenyament sobre la base del treball en grup.

Pel que fa a Domingo (2010) assenyala que l'AC és una forma òptima per aconseguir que els estudiants adquireixin les competències específiques i genèriques de cada nivell educatiu que la societat demanda als ciutadans. Així doncs, per a Domingo, tal com per a Pujolàs, no és només un recurs, sinó també un contingut a ensenyar. D'altra banda, Domingo (2020) defineix l'AC en la línia dels germans Johnson, però alerta dels

problemes que ens trobem a la universitat per a aplicar-lo, i parla sovint d'estudiants "autoestopistes"⁴⁵ en els grups de treball cooperatiu.

Iglesias et al. (2017b, p. 31) expliquen que es tracta d'un terme genèric utilitzat per a referir-se a un grup de procediments d'ensenyament que s'inicien amb l'organització del grup-classe en petits grups heterogenis, en els quals els estudiants treballen conjuntament per a resoldre tasques acadèmiques, tot tractant d'optimitzar i/o maximitzar el seu propi aprenentatge i el de la resta de membres del grup.

Zariquiey (2016) assenyalava que l'AC és una eina metodològica que intenta aprofitar les enormes possibilitats que ofereix la interacció social per a potenciar l'aprenentatge de tot l'alumnat treballant en grups.

Cañabate i Colomer (2020b) segueixen Deutsch, als germans Johnson i a Slavin, i, a més a més, tal com ja ho començava a assenyalar Pujolàs (2008), citant a Úriz (1999), Pujolàs (2008), Cano (2011), Giménez (2014), Lago et al. (2015), afirmen que s'ha produït una evolució en l'aplicació de l'AC: d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge ha passat a convertir-se en un moviment més ampli que respecta la diversitat cultural i educativa, apunta a una justícia social i a una visió ètica i sostenible per a la vida. I concreten que les activitats d'aprenentatge dissenyades en termes d'AC són una expressió de participació cívica, l'objectiu del qual és construir un futur democràtic, equitatiu i sostenible.

Pel que fa a la definició de Velázquez (2020, p. 108), exemplifica tal i com s'entén que és l'AC en línies generals: una metodologia educativa basada en el treball de l'alumnat en petits grups, generalment heterogenis, en els quals els estudiants interactuen, treballen junts, per a promoure l'aprenentatge individual de tots i cadascun dels membres del grup, on cada participant assumeix una doble responsabilitat, aprendre i fer tot el possible per aconseguir que els altres també ho facin.

D'altra banda, en estudis sobre *cooperative learning* des de l'àmbit francòfon, Buchs (2020, p. 52) afirma que no és només un fi en si mateix, sinó també és un mitjà de suport a l'aprenentatge, és a dir, tracta que els estudiants aprenguin a través de la

⁴⁵ Dificultat assenyalada per Domingo (2020), Slavin (1999) i Valero et al. (2009). És quan un estudiant percep que el seu rol en el grup no és significatiu o pretén que no ho sigui, i es deixa portar pels altres membres.

cooperació i que el docent orienti les condicions per a una interacció constructiva. Staquet (2007, p. 17) defensa que l'AC és aprendre a treballar en equip i exercir una autonomia responsable. Connac (2020a, p. 69-70) diferencia les *pédagogies coopératives* de l'aprenentatge cooperatiu, i afirma que busca desenvolupar interaccions constructives simultànies perquè els estudiants puguin verbalitzar, intercanviar, discutir, qüestionar... sobre el contingut i estratègies, per enfortir el sentit de pertinença, la integració social i la qualitat de l'aprenentatge. A més, l'associa a una tipologia de les pràctiques de les *pédagogies coopératives*, el treball en equip (*travail en équipe*), que és semblant al mètode per projectes.

En definitiva, de l'anàlisi de les definicions de la literatura que s'observa es conclou que en la determinació sobre què és l'AC radica:

- a) Correlació positiva d'èxits.
- b) Adquisició d'objectius compartits.
- c) Desenvolupament de processos d'interacció dins d'un grup (cooperació, col·laboració i tutoria).
- d) Cooperació com element clau per a l'aprenentatge.
- e) Resposta a la diversitat.
- f) Moviment cívic i sostenible.⁴⁶

En tots ells, l'AC és àmpliament reconegut com una pràctica educativa que promou l'aprenentatge i la socialització entre els estudiants des de l'educació infantil fins a la formació d'adults i en diferents àrees i dominis temàtics.

4.4.2. Enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu

La classificació que es mostra a continuació ens permet ubicar els diferents enfocaments pels quals ha anat transitant el concepte d'AC des dels inicis fins a l'actualitat. Aquesta categorització es basa en l'estudi d'Azorín Abellán (2018). Tanmateix, s'hi introdueixen les modificacions que es presenten tot seguit:

⁴⁶ En l'actualitat hi ha enfocaments que valoren el canvi cap a un aprenentatge cooperatiu crític o cap a un moviment cívic i sostenible, més enllà d'un simple mètode d'instrucció escolar. Aquests dos enfocaments es veuran en l'apartat que segueix.

1. *Annexió de dos nous enfocaments*: s’hi han afegit dos enfocaments més amb dues altres finalitats. Aquests són: l’enfocament “crític” i l’enfocament “sostenible i cívica”.
2. *Confluència de dos enfocaments des de la seva aparició*: s’hi han ajuntat dos enfocaments que en la taula original s’indiquen per separat. En canvi, en la taula que es crea, es mostra que l’enfocament “relacionista” (finalitat d’interacció) i el “motivacional” (finalitat de cooperar per a aprendre) coexisteixen des que sorgeixen. Un exemple clar d’això és l’obra de Slavin et al. (1985) o, aquí a casa nostra, Pujolàs (2012a) o Traver (2009).
3. *Superposició i “efecte de la bola de neu”*: s’hi exposen els enfocaments respectant, en part, la classificació original, però s’afegeix la idea que a mesura que els enfocaments sorgeixen, les finalitats de cadascun d’ells són acumulatives. És a dir, la intenció no és pas la de mostrar una classificació, de manera descendent, d’enfocaments i finalitats que han esdevingut en l’AC un rere l’altre -des del seu origen fins a avui en dia- i amb el pensament que quan un comença l’altre acaba, sinó que la idea, en la taula que es mostra a continuació, és que les finalitats se superposen i s’afegeixen. Per fer un símil, és l’efecte de la bola de neu pendent avall (tercera columna amb tot el que es va annexionant).

Taula 11. Enfocaments i finalitats de l’aprenentatge cooperatiu

Enfocament	Finalitat	Acumulació de finalitats
Condicional	Correlació positiva de metes	Correlació positiva de metes
Grupal	Objectius compartits	Correlació positiva de metes, objectius compartits
Relacionista i motivacional	Interacció i cooperar per a aprendre	Correlació positiva de metes, objectius compartits, interacció i cooperar per a aprendre
Inclusiu	Respondre a la diversitat	Correlació positiva de metes, objectius compartits, interacció i cooperar per a aprendre, respondre a la diversitat
Crític	Ciutadans crítics i responsables	Correlació positiva de metes, objectius compartits, interacció i cooperar per a aprendre, respondre a la diversitat, ciutadans crítics i responsables

Sostenible i cívica	Sostenibilitat i justícia social	Correlació positiva de metes, objectius compartits, interacció i cooperar per a aprendre, respondre a la diversitat, ciutadans crítics i responsables, sostenibilitat i justícia social

Font: elaboració pròpia.

En la taula creada s'observen els diferents enfocaments descrits amb la seva finalitat. Es pot veure l'ordre pel qual ha transitat el concepte, des dels seus inicis amb Deutsch i la correlació positiva de metes, fins a les posicions d'actualitat que poden ser representades per la visió crítica, cívica i sostenible, que entenen l'AC com un moviment més enllà de l'ús d'un dels mètodes. Els dos enfocaments i finalitats que s'annexionen s'inspiren de:

- *Enfocament "crític"*: està representat per l'obra "Aprendizaje cooperativo crítico" (2018) d'Ovejero i per la perspectiva "crítica" que ha de tenir la Didàctica de les Ciències Socials en la formació d'estudiants.
- *Enfocament "sostenible i cívica"*: El cívica i sostenible per les preocupacions que crec que s'hauria d'inserir la Didàctica de les Ciències Socials: temes de sostenibilitat i justícia social, de participació cívica, d'accés i oportunitats equitatives reals. Un punt de vista influït pel cooperativisme i la proposta de Gavalda (2000) per vehicular els valors cooperatius a l'educació.

4.5. Elements fonamentals i requisits de l'estructura d'aprenentatge cooperatiu

En aquest punt es descriuen les característiques que ha de reunir una estructura de treball en grup perquè esdevingui en treball en grup cooperatiu. Es parteix de la idea que no totes les situacions i interaccions que esdevenen dintre del grup són cooperatives. Col·locar l'alumnat en grups i dir-los que treballin junts no significa que cooperaran. De manera semblant, Rué (2020, p. 33) descriu que a les interaccions socials en la vida ordinària, el simple fet que les persones es relacionin o col·laborin i es coordinin en una situació social no suposa necessàriament que juntes millorin el que pot fer cadascuna per separat. Així han arribat a les mateixes conclusions Pujolàs (2008) i Meirieu (2010a, 2010b) des d'enfocaments diferents sobre com portar a terme la cooperació a l'aula. Tots dos

defensen que s'ha d'estructurar i organitzar les interaccions dels membres dels grups. Per exemple, Meirieu (Irigoyen, 2022, p. 14-15) afirma que no n'hi ha prou de posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació, ans al contrari, si deixem els alumnes en grup i els demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, aturats i molestadors.⁴⁷ I, amb això, s'instal·la una dinàmica natural que fa que els qui tenen competències les utilitzin i els qui estan marginats perquè no en tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu. Per tant, el que ja posa de manifest l'investigador francès des de la conclusió principal a què arriba en la tesi doctoral, llegida l'any 1983, és que no n'hi ha prou d'ajuntar els infants i dir-los “treballeu junts” perquè es produeixi la cooperació.⁴⁸

A més, cal recordar que les diferències entre el treball simple en grup i el treball en grup cooperatiu són ben clares, tal com ja han marcat diversos autors, però, sovint, es continua confonent la feina en grup amb la feina en grup cooperatiu. No són sinònims, i cal distingir l'aprenentatge en grup cooperatiu d'altres modalitats d'aprenentatge grupals que es poden assemblar però que realment són molt diferents entre si. Una diferència fonamental és la manera com s'estructuren i s'organitzen els membres que componen el grup de treball. Cal tenir en compte que un grup cooperatiu és més que un grup d'alumnes que fan alguna cosa entre tots, una cosa és repartir la feina i una altra de molt diferent és cooperar amb altres persones per dur a terme un projecte comú (Pujolàs, 2008). Així doncs, una diferència fonamental de l'aprenentatge en cooperació respecte a altres modalitats de l'aprenentatge grupal és el mode com s'estructura i s'organitza el seu disseny i desenvolupament. Com diu Rué (2020, p. 32), el concepte de “treball

⁴⁷ D'acord amb Meirieu, es van traduir aquests conceptes al català. Els conceptes originals en francès són: *concepteurs*, *exécutants*, *chômeurs* i *gêneurs*.

⁴⁸ El que ha demostrat des d'aleshores és que la distribució de rols entre pensadors, executors, inactius i molestadors té una tendència a enquistar-se en els individus. De fet, a l'entrevista comenta que, quan es pretén aplicar la cooperació a l'aula, sovint s'aconsegueix el contrari, ja que en fomentar la idea de cooperació es fa amb l'objectiu de fons de l'emancipació. I el que passa en realitat és el contrari de l'emancipació: l'encasellament d'un subjecte en una manera de ser i una competència prèvia, i no pas el desenvolupament de noves competències durant aquell treball grupal.

cooperatiu” no és un terme sinònim de “treball en grup”, sinó que és una accepció avançada d’aquest.

Per a Johnson et al. (1999), la diferència entre els grups d’aprenentatge tradicional i els grups d’aprenentatge cooperatiu seria:

- *Grup d’aprenentatge tradicional*: quan es conforma un grup d’aquest tipus, el docent indica als estudiants que treballin junts (i estan inclús disposats a fer-ho), però les tasques que es proposen estan estructurades de manera que no requereixen un vertader treball conjunt. Intercanvien informació, però no troben motivació per a ensenyar el que saben. Els qui són més responsables se senten explotats i no s’esforcen tant com de costum. La suma del total és major al potencial d’alguns integrants del grup, però hi ha estudiants que treballarien millor individualment.
- *Grup d’aprenentatge cooperatiu*: el docent indica als integrants de cada grup que treballin junts, i ho fan de bona manera perquè saben que el seu rendiment depèn de l’esforç de tothom. Cada component assumeix la responsabilitat i fa responsable a la resta de realitzar un bon treball per a complir els objectius. Es donen suport i s’ajuden tant en allò escolar com en allò personal. També s’ensenyen determinades formes de relació interpersonal i els grups analitzen amb quina eficàcia aconsegueixen els objectius.

Per tant, revisant a Putnam (1993), Pujolàs (2003), García et al. (2001), Johnson et al. (1999), Ovejero (1990, 2018), Gavalda (2016) i Iglesias et al. (2017b), es mostren les diferències que existeixen entre l’aprenentatge en grup tradicional i l’aprenentatge en grup cooperatiu:

Taula 12. Semblances i diferències entre l’aprenentatge grupal tradicional i l’aprenentatge en grups cooperatius

Aprenentatge grupal tradicional	Aprenentatge en grups cooperatiu
Interès pel resultat del treball	Interès pel màxim rendiment dels membres del grup
No hi ha interdependència positiva	Interdependència positiva
Responsabilitat grupal	Responsabilitat individual i responsabilitat grupal en la tasca assumida
Grups homogenis/heterogenis/atzar	Grups homogenis/heterogenis/atzar
Una persona sol exercir funcions de lideratge	Lideratge compartit o atorgat pels rols cooperatius que desenvolupen els membres
Elecció lliure per ajudar o no els companys del grup	Responsabilitat d’ajudar el grup

S'avalua només el producte final	S'avalua el procés i el producte, perquè disposa de mecanismes per fer-ho
La meta consisteix a completar la tasca assignada	La meta és aconseguir que cadascú aprengui el màxim possible
Les habilitats interpersonals i grupals es donen per suposades	S'ensenyen les habilitats socials que es necessiten per a cooperar (aprendre a cooperar)
No existeix estructura interna en el grup	Existeix estructura interna per a la realització de la tasca
S'avalua col·lectivament, com a grup	S'avalua com a grup, però hi ha avaluació individual

Font: elaboració pròpia.

Johnson i Johnson (2014a) diferencien quatre tipus d'agrupaments:

- 1) *Grups de pseudoaprenentatge*: els membres del grup compleixen la consigna de "treballar junts", però cadascun veu els altres com a rivals i es concentra en els seus propis objectius sense desenvolupar un sentit d'identitat grupal.
- 2) *Grups d'aprenentatge tradicional*: els membres treballen junts i es reparteixen un treball conjunt, la majoria de les vegades tothom busca obtenir alguna cosa de l'intercanvi amb els altres.
- 3) *Grups cooperatius*: els membres treballen junts i bé. Utilitzen diverses tècniques i dinàmiques de grup, tenen un objectiu comú, entenen que el seu rendiment depèn de l'esforç col·lectiu, promouen el bon rendiment dels altres i es donen suport mutu, i això els motiva.
- 4) *Grups d'AC d'alt rendiment*: reuneixen les característiques dels grups cooperatius anteriors, però es diferencien per l'èxit del grup i el seu alt grau de compromís recíproc. Aquest tipus de grup és poc freqüent, perquè la majoria dels grups no es desenvolupen fins a aquest nivell en termes de cooperació.

Però, quan podem reconèixer que els membres d'un grup cooperatiu estan realitzant una interacció cooperativa? Quins elements ha de reunir una estructura d'AC perquè hi hagi interacció cooperativa? La cooperació suposa plantejar estructures d'aprenentatge en què hi ha un canvi substancial en les formes d'interacció i relació entre els membres del grup, i, tot i els diferents enfocaments i mètodes que hi ha en l'AC, hi ha consens al voltant dels cinc elements fonamentals que ha de reunir tot grup perquè esdevingui cooperatiu (Johnson i Johnson, 1999; Johnson et al., 1999):

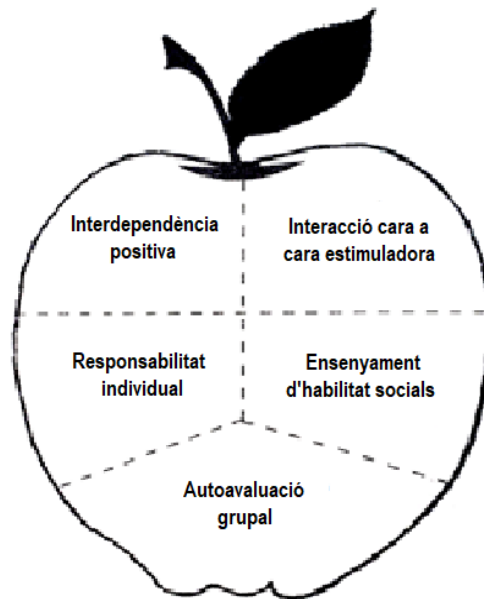
- 1) *Interdependència positiva* (positive interdependence): és el primer i l'element central de l'aprenentatge cooperatiu (Deutsch, 1949b). Sense interdependència positiva no hi ha cooperació. És la percepció que un està vinculat amb els altres d'una manera que no pot tenir èxit si els altres no ho fan. El treball dels companys de grup beneficia a un mateix i el teu treball els beneficia. El docent ha d'estructurar una clara interdependència positiva entre els membres del grup de treball, que han de tenir clar que els esforços de cada integrant beneficien a tothom. L'èxit o el fracàs individual està lligat a l'èxit o al fracàs del grup de treball cooperatiu.
- 2) *Responsabilitat individual* (individual accountability): el docent ha d'assegurar-se que tots es responsabilitzen individualment a l'hora de fer les tasques. El grup assumeix responsabilitats d'assolir objectius, com també cada membre serà responsable de la feina que li pertorqui. Per tant, el grup ha de tenir clars els objectius i ha d'avaluar el progrés realitzat (en assoliment d'objectius) i els esforços individuals de cada membre. Per tant, cada membre del grup té la responsabilitat personal de completar la seva part del treball i facilitar el treball dels altres membres del grup. Els membres del grup han de saber: a) qui necessita més assistència, suport i ànim per completar la tasca; b) el fet que no poden fer d'autoestopistes en el treball dels altres. Els estudiants aprenen junts per poder, posteriorment, tenir un millor rendiment individualment. Per garantir que cada membre s'enforteix, els estudiants són individualment responsables de completar les tasques, aprendre el que s'ensenyava i ajudar els altres membres del grup a fer el mateix. La responsabilitat individual es pot estructurar: a) fent una prova individual a cada estudiant; b) fent que cada alumne expliqui el que ha après a un company; c) observant cada grup i documentant les contribucions de cada membre.
- 3) *Interacció cara a cara estimuladora* (face-to-face promotive interaction): els estudiants han de realitzar plegats una activitat en què cadascú promogui l'èxit dels altres. Els grups d'AC són, a la vegada, un sistema de suport i de fer costat als companys del grup. Algunes activitats cognitives i interpersonals només poden produir-se quan un alumne promou l'aprenentatge d'un altre, explicant verbalment com resoldre problemes, ensenyar el que un sap als companys, ajudant-se, felicitant-se, donant suport, desafiar els raonaments i les conclusions

dels altres, encoratjar i lloar els esforços dels altres per aprendre. És a dir, promoure personalment l'aprenentatge de la resta fa que els membres del grup adquireixen un compromís personal amb els altres, així com amb els objectius comuns. També es produeixen processos interpersonals com modelar l'ús adequat de les habilitats socials, donar suport i fomentar els esforços per aprendre i participar en celebracions conjuntes de l'èxit.

- 4) *Ensenyament d'habilitats socials* (social skills): contribuir a l'èxit d'un esforç cooperatiu requereix habilitats interpersonals, els estudiants han d'aprendre i utilitzar habilitats interpersonals i grupals que exigeixi una cooperació eficaç: lideratge, comunicació, gestió de conflictes... Les habilitats de lideratge, presa de decisions, creació de confiança, comunicació i gestió de conflictes s'han d'ensenyar amb la mateixa finalitat i precisió que les habilitats acadèmiques. L'AC és intrínsecament més complex que l'individualista o el competitiu, ja que requereix que l'alumnat aprengui tant el que ens proposem de la matèria com les pràctiques interpersonals i grupals necessàries per a funcionar com a part del grup. Els estudiants han d'aprendre a exercir la coordinació, prendre decisions, gestionar conflictes, crear un clima de confiança, comunicar-se, etc. Segons els germans Johnson, la cooperació té relació amb el conflicte, així els procediments i les tècniques requerides per a reconduir els conflictes de manera constructiva són importants per al bon funcionament dels grups d'aprenentatge.
- 5) *Autoavaluació grupal* (group processing): és l'autoavaluació a mode de reflexió dels membres del grup cooperatiu sobre el procés que utilitzen per maximitzar el seu aprenentatge i el dels altres, de manera que es puguin identificar maneres de millorar aquest procés. El docent ha de buscar la millora contínua de la qualitat dels processos que fan servir els estudiants per aprendre, fent que els membres del grup: a) descriguin quines accions dels membres són útils i quines no per assegurar-se que tots els membres del grup estan aconseguint una relació de treball efectiva; b) prenguin decisions sobre quins comportaments han de prosseguir o canviar. El processament en grup pot donar lloc a: a) racionalitzar el procés d'aprenentatge per simplificar-lo (reduint-ne la complexitat); b) eliminar accions inadequades; c) millorar contínuament les habilitats per treballar com a part d'un equip; d) celebrar el fet d'haver treballat i l'èxit. El docent ha d'ensenyar perquè els grups es reuneixin periòdicament per avaluar-se com a grup (funcionament i

gestió de dificultats en l'aprenentatge). Els membres del grup analitzen en quina mesura estan assolint metes i mantenint relacions de treball útils, com també han de determinar quines accions dels membres són positives o negatives, i prendre decisions sobre quines conductes conservar o modificar. Perquè el procés d'aprenentatge millori, és necessari que els membres analitzin amb exactitud com estan treballant i com poden incrementar l'eficàcia de grup.

Figura 7. Metàfora de la poma dels cinc elements clau del *cooperative learning*



Font: traducció pròpia de Johnson et al. (1999, p. 22).

Informació: al capítol 6 es pot comparar amb la metàfora creada per representar les *pédagogies coopératives* de Connac i Irigoyen (2023) (figura 12, al punt 6.2.1 de comparació axiològica de les dues concepcions).

D'aquesta manera, es pretén tant crear un ambient d'aula favorable a l'aprenentatge com formar els estudiants en habilitats cooperatives, centrant-se en “aprendre a cooperar” (quart element esmentat), amb la finalitat que això esdevingui després en un increment de l'aprenentatge de cadascun i dels altres membres del grup (cooperar per aprendre).

Amb tot, no són els únics que estipulen què ha d'haver-hi en un grup perquè sigui cooperatiu. A continuació es fa un breu recull de l'anàlisi d'altres teòrics:

- Pujolàs i Lago (2018, p. 69-78) fan una adaptació dels cinc elements dels germans Johnson per a l'aprenentatge en equips d'AC al programa CA/AC. Es mostra en format en taula:

Taula 13. Elements per aprendre en els equips d'aprenentatge cooperatiu de Pujolàs i Lago

Element	Descripció
<i>1. Interdependència positiva</i>	- Interdependència positiva de rols: 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. - Interdependència positiva de finalitats: poden experimentar que junts aconsegueixen de millor manera els objectius que es proposen. - Interdependència positiva de tasques: 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. - Interdependència positiva d'identitat: els membres d'un equip tenen "consciència d'equip", se senten a gust treballant junts i ajudant-se.
<i>2. Participació equitativa</i>	Tots els membres de l'equip han de tenir les mateixes oportunitats de participar dins de l'equip.
<i>3. Interacció simultània</i>	El treball en equip ha de tenir el màxim possible d'interaccions entre tots els components, debatre, contrastar punts de vista, diàleg i presa de decisions consensuada entre els membres d'un equip.
<i>4. Responsabilitat individual i compromís personal</i>	Sense responsabilitat individual no hi ha treball en equip. Aquesta responsabilitat es concreta en compromisos personals per millorar el funcionament de l'equip.
<i>5. Autoavaluació grupal</i>	"Parar-se a pensar" sobre el funcionament de l'equip per identificar punts forts i reforçar-los, i punts dèbils per establir objectius de millora.

Font: taula d'elaboració pròpia basada en Pujolàs i Lago (2018, p. 78), on adapten els elements coneguts de Johnson i Johnson.

A més, al programa CA/AC es destaquen dos aspectes:

- Els membres d'un equip d'AC tenen una doble responsabilitat: aprendre allò que el professorat els ensenya i contribuir a fer que també ho aprenguin els companys d'equip.*
- El professorat utilitza l'AC amb una doble finalitat: perquè l'alumnat aprengui els continguts i perquè aprengui a treballar en equip com a competència. És a dir, "cooperar per aprendre i aprendre a cooperar".*

- Slavin, juntament amb DeVries i Edwards, creadors del *Student Teams Learning*, recullen un conjunt de tècniques cooperatives complexes (o mètodes) en què hi ha tres conceptes centrals (Slavin, 1999, p. 20-29): 1) les recompenses d'equip; 2) la responsabilitat individual; 3) l'existència d'iguals possibilitats d'èxit.
- Sharan i Sharan (2004, p. 31-32) continuen les teories de Dewey identificant quatre components essencials que s'han de combinar perquè hi hagi AC dins del mètode que creen (*Group Investigation*): investigació, interacció, interpretació i motivació intrínseca.
- Kagan i Kagan (1992, 2014, 2019), amb les seves més de 200 estructures d'AC, conceben que, a banda de la interdependència positiva i la responsabilitat individual, hi ha dos elements bàsics més en una estructura d'AC: la participació equitativa i la interacció simultània. Per tant, implementen quatre principis: 1) interdependència positiva; 2) responsabilitat individual; 3) participació igualitària; 4) interacció simultània.
- Ovejero (2018) desenvolupa els cinc elements dels germans Johnson, analitza la seva obra, així com les d'Iglesias et al. (2017a), Kagan (1992), Ovejero (1990) i Pujolàs (2008) i determina que perquè un grup de treball sigui cooperatiu ha de complir almenys aquests nou requisits (p. 67-70): 1) interdependència positiva; 2) interacció directa cara a cara; 3) responsabilitat individual; 4) habilitats socials i interpersonals; 5) autoavaluació grupal; 6) participació equitativa; 7) igualtat d'oportunitats d'èxit; 8) heterogeneïtat; 9) lideratge compartit.
- Zariquiey (2016) aborda set accions concretes que s'han de desenvolupar per generar AC: 1) agrupar els estudiants; 2) establir un context cooperatiu; 3) articular la triada cooperativa (interdependència positiva, participació equitativa i responsabilitat individual); 4) establir el nivell d'ajuda amb què treballaran els estudiants dins dels equips; 5) gestionar la diversitat dins dels equips; 6) establir rutines de cooperació; 7) dissenyar i gestionar processos d'avaluació, d'autoavaluació i de coavaluació de l'aprenentatge.
- Pel que fa al món francòfon sobre AC: Buchs (2020, p. 53) assegura que la interdependència positiva i la responsabilitat individual són l'eix central de la cooperació, i que un nombre petit d'estudiants en els equips (de dos a cinc integrants) permet interaccions individuals cara a cara. Staquet (2007, p. 17)

considera aquest plantejament com una pedagogia al servei de vuit intencions: 1) ser autònom; 2) estar amb els altres; 3) intercanviar; 4) compartir recursos; 5) lluitar per la versatilitat i la complexitat; 6) motivar-se; 7) viure una democràcia activa; 8) preparar-se per a un canvi de feina. I desenvolupa sis principis d'AC: 1) un clima propici a la cooperació; 2) equips de treball; 3) interdependència positiva i empoderament; 4) habilitats socials i cognitives per cooperar; 5) reflexió sobre la dinàmica de grup; 6) el professor consultor i facilitador.

- Per a Connac, l'AC és una variant més per portar els alumnes a cooperar, és a dir, és una manera de fer més a l'aula, del que entén que són les *pédagogies coopératives*, un conjunt ampli que inclou variants simètriques i asimètriques, formals i informals. L'AC es basa en tres grans principis comuns (Connac, 2020a, p. 69-70): 1) treballar en petits equips; 2) la responsabilitat individual; 3) la interdependència positiva. I assenyalava que el *Learning Together* dels germans Johnson reuneix tres característiques:

- 1) Crear un context perquè els estudiants s'expressin.
- 2) Fomentar la reflexió crítica sobre les experiències de cooperació.
- 3) Identificar explícitament i formar els estudiants en les habilitats de cooperació necessàries per a la tasca que se'ls assigna.

4.6. Estructures de l'activitat cooperativa: estratègies, tècniques cooperatives simples i mètodes cooperatius

Una estructura d'activitat competitiva fa que els estudiants competeixin entre ells per acabar primer el seu treball. Com a resultat, en lloc d'ajudar-se mútuament, això fa que la informació sigui retinguda i guardada gelosament, ja sigui la resposta correcta a una pregunta, la solució a un problema o el mètode per resoldre'l. En canvi, una estructura de l'activitat cooperativa anima els estudiants a confiar els uns amb els altres, a treballar junts i a fer-se costat mútuament a mesura que avança l'activitat. Però cal posar en pràctica una sèrie d'estratègies, tècniques simples i mètodes cooperatius perquè això funcioni.

Les tècniques cooperatives són imprescindibles per a la posada en marxa de la xarxa cooperativa d'aprenentatge, ja que doten al treball grupal d'una estructura que

permet instal·lar eficàcia. En canvi, si el treball grupal està mal estructurat, pot ocórrer que el fet que els alumnes treballin junts porti a una situació en què uns obstaculitzin les possibilitats d'aprendre dels altres. Per tant, aquestes estructures cooperatives de l'activitat són pràcticament necessàries perquè els alumnes, fins i tot després d'haver-los conscienciat de la necessitat de treballar en grup i fins i tot després d'haver-los ajudat a organitzar-se en grup, si simplement només senten que han de fer junts, no saben com fer-ho. Per exemple, si no distingim de cap manera entre el treball grupal i l'individual, pot ser que alguns alumnes vagin copiant el que fan els companys. En aquest cas, el simple fet de copiar no porta als estudiants a millorar i, en aquest sentit, potser fins i tot podria haver estat més beneficiós que haguessin treballat sols. Per tant, confonen tenir-ho fet amb saber-ho fer (Meirieu a Irigoyen, 2022). Tal com d'altres cops, alguns estudiants intenten imposar el seu punt de vista.

Ara bé, si utilitzem una tècnica cooperativa que estableixi dos moments diferents, un perquè els alumnes discuteixen sobre la forma més eficaç de realitzar el treball i una altra perquè desenvolupen la tasca de forma individual, aleshores s'haurà dotat al treball en grup d'una estructura que ajudarà a convertir-lo en una eina d'aprenentatge (Zariquiey, 2016, p. 169). Així doncs, l'ús d'una estructura cooperativa garanteix, en certa manera, la interacció entre tots els membres a l'hora de treballar junts.

Però hi ha múltiples classificacions i diverses maneres d'englobar-les i denominar-les. Podem distingir entre dos tipus d'estructures o tècniques cooperatives: en primer lloc, trobem les estructures o tècniques cooperatives simples, també conegudes com tècniques d'aprenentatge cooperatiu informal. I, en segon terme, hi ha les estructures o tècniques cooperatives complexes, també conegudes com mètodes o tècniques d'aprenentatge cooperatiu formal. Cal dir que les estratègies i estructures (tant simples com complexes), en si mateixes no tenen un contingut com a tal, és a dir, són només el que el propi nom indica, una estructura. Això sí, s'apliquen per ajudar a treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de cooperar i d'ajudar-se en els alumnes que participen.

D'una banda, les tècniques simples representen propostes relativament senzilles d'aplicar a l'aula, ja que no requereixen d'un alt nivell de destreses cooperatives per a portar-les a terme. Són fàcils d'aprendre i d'aplicar. Per exemple, Kagan (2019) utilitza l'eslògan per referir-se a aquestes estructures: "Aprèn-la avui, aplica-la demà i utilitza-la

tota vida”. D'altra banda, les tècniques complexes agrupen un conjunt de propostes molt més sofisticades que es desenvolupen al llarg de diverses sessions i exigeixen un nivell de destreses per a la cooperació més elevat.

Per tant, saber diferenciar entre els dos tipus de tècniques pot ser una gran utilitat que va més enllà del propi fet de classificar-les. A continuació, en base a les descripcions de Pujolàs (2008), Pujolàs (2012a), Gavalrà (2016), Zariquiey (2016), Pujolàs i Lago (2018) i Kagan (2019), es diferencia entre:

- Estratègies per a afavorir el treball en grup cooperatiu.
- Estructures o tècniques cooperatives simples.
- Estructures o tècniques cooperatives complexes (o mètodes cooperatius).

4.6.1.- Estratègies per a afavorir el treball en grup cooperatiu

Permeten augmentar la consciència i identitat de cada membre amb el seu grup de treball. La finalitat és consolidar el treball grupal com a eina d'aprenentatge. En base a Gavalrà (2016, p. 82-86) se'n distingeix de tres tipus:

a) Afavoreixen la interrelació, el coneixement mutu i la distensió en el grup

Permeten als membres del grup valorar la necessitat de conèixer-se, detectar els seus propis punts forts i febles i els de la resta de membres, amb l'objectiu d'aprofitar-ho per al bé del grup. Aquestes estratègies són: La pilota; La teranyina; La silueta; L'entrevista; La maleta; La bústia; Puzzle d'endevinalles, versos i refranys; El blanc i la diana; Les pàgines grogues; Dibuixa la cara amb lletres del nom; Coneguem-nos bé!; Cadena de noms; Qui és qui?.

b) Fomenten el debat i consens en la presa de decisions

Permeten activar la necessitat de comunicació, valorar acords i dur a terme accions per avançar en la resolució de tasques entre els membres. Aquestes estratègies són: El grup nominal; Les dues columnes; La bola de neu; Opinió enfrontada.

c) Augmenten l'eficàcia de treballar en equip

Permeten que les persones aprenguin que, cooperant, és possible augmentar l'èxit de les tasques assignades gràcies a les aportacions dels companys. Aquestes estratègies són:

Treball en equip: sí o no?; Les meves professions preferides; He de decidir-me; L'equip d'en Manel; El joc de la NASA.

d) Preparen i sensibilitzen l'alumnat a favor del treball cooperatiu

Permeten identificar la necessitat d'una organització interna en la consecució dels objectius del grup i la convivència pacífica. Per exemple, l'estratègia El món de colors.

4.6.2.- Estructures o tècniques cooperatives simples

Una estructura o tècnica cooperativa simple, aplicada en relació a un contingut d'aprenentatge d'una àrea determinada, constitueix una activitat d'aprenentatge de curta durada (es pot portar a terme al llarg d'una sessió). Algunes d'aquestes estructures s'han revelat per ser molt útils a l'hora d'assegurar i garantir el treball cooperatiu en grup. Quan parlem d'estructures cooperatives simples ens referim a tècniques que, segons Zariquiey (2016, p. 170), són: a) molt estructurades, en què s'estableix clarament el que l'alumnat ha de fer en cada moment; b) que es dirigeixen a la consecució de productes concrets a curt termini; c) que posen en marxa processos cognitius molt definits; d) que solen durar entre uns minuts i una sessió de classe; e) que requereixen un nivell de destreses cooperatives relativament baix; f) que impliquen agrupaments petits com parelles o petits equips.

Estarien a mig camí, quant a dificultat i sofisticació, entre les dinàmiques de grup per a la cohesió grupal i les tècniques complexes (mètodes cooperatius). No obstant això, per al que Pujolàs (2012a) i Zariquiey (2016) seria englobar totes aquestes estructures sota el soplug de "tècniques simples", a Gavalrà (2016) es fa la distinció entre "simples" i "específiques", perquè es detecta que les simples són "de contingut bàsic, es poden emprar en diversos moments d'una seqüència didàctica per ajudar a resoldre situacions d'aprenentatge" (p. 87), i les específiques "permeten resoldre activitats de tipus més concret, com ara complementar alguna estructura bàsica, estudiar certs continguts de treball, etc." (p. 88).

Així mateix, es mostren algunes tècniques simples amb aquesta diferenciació:

- *Simples*: Lectura compartida; Estructura 1-2-4; El foli giratori; Aturada de tres minuts; El joc de paraules; Llapis al centre.

- *Específiques*: La substància; El número; Números iguals junts; Un per a tots; Mapa conceptual a quatre bandes; El sac de dubtes; Cadena de preguntes; L'àlbum de cromos; Paraula i dibuix; Paraules compartides; Foli giratori per parelles; Millorar entre tots; Els quatre savis.

D'altra banda, Zariquiey (2016, p. 171-185) en crea de noves alhora que duu a terme una compilació per mostrar un total de quaranta-cinc tècniques cooperatives simples perquè els docents les integrin en la dinàmica de treball habitual a l'aula. Les tècniques simples que mostra són:⁴⁹ Aligerar el ambiente (de Silberman); Brindar preguntas y recibir respuestas (de Silberman); Cabezas juntas numeradas (de Kagan); Construcción cooperativa de consensos (CCC) (de Zariquiey); Cierre para las parejas cooperativas escribientes (de Johnson i Johnson); "Collage" de evaluación (de Silberman); Control grupal (del col·legi Ártica); Controversia académica (adaptació de Zariquiey, a partir de Johnson i Johnson); Corrección cooperativa de deberes (de Zariquiey); Demostración silenciosa (de Silberman); Dramatización cooperativa (de Zariquiey); El juego de las palabras (adaptació de Pujolàs a partir de Kagan); Entrevista simultánea (de Kagan); Equipos de oyentes (de Silberman); Folio giratorio (de Kagan); Frase/foto/vídeo mural (de Ferreiro Gravié); Galería de aprendizaje (de Silberman); Gemelos lectores (adaptació del col·legi Ártica, a partir de Johnson i Johnson); Gemelos/equipos pensantes (del col·legi Ártica); Gestión cooperativa de las dudas (de Zariquiey); Intercambiar dificultades (de Kagan); Inventario cooperativo (de Zariquiey); La lista (de Zariquiey); La sustancia (de Pujolàs); Lápices al centro (de Aguiar i Talió); Lo que sé y lo que sabemos (del col·legi Ártica); Mapa conceptual mudo (de Ferreiro Gravié); Paneles de transferencia (adaptació de Zariquiey, a partir de Silberman); Para de tres minutos (de Pujolàs); Parejas cooperativas de lectura (de Johnson i Johnson); Parejas cooperativas de toma de apuntes (de Johnson i Johnson); Parejas de detectives (del col·legi Ártica); Parejas de discusión enfocada introductoria (de Johnson i Johnson); Parejas de escritura y edición cooperativas (de Johnson i Johnson); Parejas cooperativas de escribientes (de Johnson i Johnson); Peticiones del oyente (de Zariquiey); Plantear el trabajo que se va a realizar (adaptació de Zariquiey, a partir de Ferreiro Gravié); Podio cooperativo (de Zariquiey); Por este medio resuelvo... (de Silberman); Preparar la tarea (adaptació del col·legi Ártica a partir de Johnson i Johnson); Proyectar el pensamiento

⁴⁹ Es respecta el nom original en castellà.

(de Ferreiro Gravié); ¿Lo hacemos juntos? (d'Olga Manso); Twitter cooperativo (de Zariquiey); 1-2-4 (de Pujolàs a partir de Johnson i Johnson); Uno para todos (de Pujolàs).

4.6.3.- Estructures o tècniques cooperatives complexes (mètodes cooperatius)

Les “estructures cooperatives complexes” o “tècniques cooperatives complexes” també es poden anomenar “mètodes cooperatius” o “metodologies cooperatives”. Són propostes que presenten un nivell d'estructuració menor que el de les tècniques simples esmentades anteriorment, i això implica una major capacitat de decisió per part dels alumnes a l'hora d'escollir les estratègies que utilitzaran per a desenvolupar les tasques. Segons Zariquiey (2016, p. 185), a diferència de les simples, les complexes es caracteritzen per:

- a) Es dirigeixen a la consecució d'un o diversos productes a mig termini.
- b) Exigeixen el desenvolupament de diversos processos cognitius.
- c) Poden estendre's al llarg de varies sessions.
- d) Requereixen un alt nivell de destreses cooperatives.

Les estructures o tècniques cooperatives complexes permeten combinar l'AC amb l'individual. Aplicades en relació a uns continguts d'una àrea determinada, són una macroactivitat d'aprenentatge que es porta a terme en més d'una sessió de classe. A continuació, es classifiquen i s'analitzen en base a una elaboració pròpia.

4.7. Mètodes principals d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu

S'ha vist anteriorment que l'AC és un terme genèric que al·ludeix a nombrosos mètodes per organitzar i dur a terme la instrucció escolar. Aquests mètodes d'ensenyament-aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que pretenen convertir el grup en un “equip” i transformar l'activitat grupal que s'hi produeix en cooperativa. Conformen un ventall ben divers i, com bé s'ha dit anteriorment, es basen en teories comunes i en comparteixen trets característics, però difereixen en aspectes pràctics i d'estructura organitzativa, com el procediment d'agrupar l'alumnat, el tipus d'interdependència positiva o l'ensenyament intencionat o no d'habilitats social (Davidson, 1998).

Amb tota la quantitat de mètodes cooperatius que hi ha, i amb totes les particularitats que reuneixen i les evolucions i adaptacions que han sofert, tot plegat és un univers molt complex de classificar. Abans de mostrar una selecció pròpia, en el següent punt es mostren algunes de les classificacions que veiem en la literatura sobre la temàtica.

4.7.1.- Seleccions diverses de la literatura sobre els mètodes cooperatius

Existeixen múltiples intents de selecció i classificació dels mètodes cooperatius que inclouen i organitzen les diferents estructures a partir de diversos criteris. Per exemple, alguns intents d'inventariar-los són aquests:

Sharan i Sharan (1992, 2004) destaca els mètodes d'AC són:

- *Students Teams-Achievement Divisions* (STAD). (Slavin)
- *Team Assisted Individualization* (TAI). (Slavin)
- *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC). (Slavin)
- *Jigsaw*. (Aronson i Slavin)
- *Learning Together*. (Johnson i Johnson)
- *Complex Instruction*. (Cohen)
- *Group Investigation*. (Sharan)
- *Structural Approach*. (Kagan)

Slavin (1995, 1999) reuneix els mateixos mètodes d'AC que Sharan i Sharan (1992, 2004), excepte el *Structural Approach* de Kagan, i n'hi afegeix dos més:

- *Teams-Games-Tournaments* (TGT). (DeVries, Edwards i Slavin)
- *Structured Dyads*. (Danserau; Greenwood, Delquadri i Hall; Fantuzzo, King i Heller)

A més a més, Slavin (1999, p. 18-32) estableix una comparació entre els mètodes cooperatius en funció de les metes de grup, la responsabilitat individual, la igualtat d'oportunitats per a l'èxit, la competició dins de l'equip (o contra d'altres equips), l'especialització en la tasca i l'adaptació a les necessitats individuals.

Després de cercar uns criteris comuns, Davidson (1998) esmenta aquests sis mètodes com a cooperatius (i col·laboratius):

- *Student Team Learning*. (Slavin)
- *Learning Together*. (Johnson i Johnson)
- *Group Investigation*. (Sharan, Sharan i Hertz-Lazarowitz)
- *Structural Approach*. (Kagan)
- *Complex Instruction*. (Cohen)
- *Collaborative Approach*. (Barne, Britton, Torbe)

En la literatura italiana sobre la temàtica, La Prova (2015) assenyala la diversitat de modalitats de portar a la pràctica l'AC en funció de les normes o principis a què es donen prioritat, i, referenciant l'estudi de Comoglio (1996), mostra aquesta selecció:

- *Learning Together*. (Johnson i Johnson)
- *Structural Approach*. (Kagan)
- *Group Investigation*. (Sharan i Sharan)
- *Complex Instruction*. (Cohen)
- *Student Team Learning*. (DeVries, Edwards i Slavin)

A més, amb La Prova tenim un exemple més sobre la influència del mètode dels germans Johnson, en aquest cas des de la recerca italiana. Centra el seu estudi en el *Learning Together* dels germans Johnson, ja que defensa que és el més aplicat pels docents, i explica els cinc principis generals sobre els quals se sosté, tot preveient activitats tant en parella com en grups més nombrosos (de 4-5 alumnes).

Zariquiey (2016) presenta set “técnicas cooperativas complejas”, ordenades en funció del grau de dificultat que considera que pot presentar a nivell cooperatiu, des de les que exigeixen un nivell de destresa menor fins a les que requereixen nivells de competència molt alts:

- *Enseñanza acelerada por equipo*. (Slavin)
- *Trabajo en equipo, logro individual (TELI)*. (Slavin)
- *Aprender Juntos*. (Johnson i Johnson)

- *Torneo de Juegos por Equipos* (TJE) (Slavin, a partir de DeVries i Edwards)
- *Lectura y Escritura Integrada Cooperativa* (LEIC). (Slavin)
- *Rompecabezas II*. (Slavin, a partir d'Aronson)
- *Investigación grupal*. (Sharan, Sharan i Hertz-Lazarowitz)

Ovejero (2018) realça que hi ha excel·lents estudis sobre els mètodes cooperatius, i en destaca:

- *Técnica Jigsaw o rompecabezas*. (Aronson i Slavin)
- *Teoría de la Interdependencia o “Learning Together”*. (Johnson i Johnson)
- *Método Student Team Learning*. (De Vries, Edwards i Slavin)
- *Técnica Co-op Co-op*. (Kagan i Kagan)
- *Grupos cooperativos de investigación “Group Investigation”*. (Sharan i Sharan, Hertz-Lazarowitz)
- *Torneos de Juegos por Equipos*. (De Vries i Edwards)
- *Cooperación guiada (Scripted cooperation)*. (Danserau, O'Donnell i Lambiotte)

Duran i Vidal (2004) enfocuen els mètodes que consideren més representatius i que han tingut un major impacte escolar. Així fan referència a:

- *Teams-Games-Tournaments (TGT) o torneos de equipos y juegos*. (Creat per De Vries i Edwards, i desenvolupat per Slavin)
- *Jigsaw II o puzzle*. (Ideat per Aronson i desenvolupat per Slavin)
- *Student Teams-Achievement Division (STAD) o división de alumnos por equipos de consecución*. (Slavin)
- *Team Assisted Individualization (TAI) o individualización con ayuda de equipo*. (Slavin)
- *Cooperative Integrated Reading and Compositions (CIRC) o escritura y lectura integrada cooperativa*. (Slavin)
- *Group Investigation (GI) o investigación de equipo*. (Sharan i Sharan)
- *Learning Together (LT) o aprendiendo juntos*. (Johnson i Johnson)

- *Reciprocal Teaching o enseñanza recíproca*. (Palincsar)

Els mateixos autors subratllen dues formulacions més de mètodes d'AC que esdevenen propis de la nostra literatura científica i/o del nostre sistema educatiu (p. 33):

- *El “grup natural”*: vinculat a experiències de centres catalans, el “grup natural” es constitueix per autoelecció o afinitat, i els membres assumeixen diferents rols o funcions.
- *Els “grups d’aprenentatge cooperatiu” (GAC)*: plantejats per Pujolàs (2003), fonamentats en el mètode TAI, constitueixen una proposta pràctica per a la incorporació del treball cooperatiu a les aules de secundària, incloent-hi actuacions i instruments que li atorguen validesa per a la realitat escolar.

Tot i això, basen tota la seva obra en la teoria i les dimensions de l’aprenentatge entre iguals, que inclouria la cooperació (juntament amb tutoria i col·laboració) i en l’anàlisi, la conceptualització i una proposta pràctica de tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*).

Duran i Monereo (2012, p. 15-17), amb la mateixa línia que a Duran i Vidal (2004), aposten per un “aprenentatge entre iguals”, amb les dimensions de tutoria, cooperació i col·laboració com a base del concepte. L’obra s’anomena “Entramado” i se centra en l’anàlisi, en la creació de fitxes tècniques i en l’assessorament per a la implementació d’una selecció de mètodes d’AC i col·laboratius. Aquests són:

- *Tutoría entre iguales/Tutoría en pareja/Tutoría entre alumnos (Peer Tutoring)*
- *Enseñanza recíproca (Reciprocal teaching)*. (Brown i Palincsar)
- *Grupo de apoyo entre iguales*.
- *Puzzle, mosaico o rompecabezas (Jigsaw II)*.
- *Juego de rol (role playing)*.
- *Grupo de investigación (Group Investigation)*. (Sharan)
- *Grupo de colaboración interprofesional*.
- *Grupo natural* (Súnion, Can Puig), *equipo educativo* (Vermont) i *grupo de ayuda* (Celrà).

Val a dir que un aspecte diferencial del seu estudi és que no només mostren els alumnes cooperant, sinó que també al·ludeixen a la cooperació que hi ha d'haver entre els docents i amb d'altres professionals, fet al qual s'hi refereixen com a “col·laborar”.

Pujolàs (2001) es basa en Domènech (1997) per mostrar una classificació i una descripció del que considera “tècniques” i no pas “mètodes”:

- Trencaclosques o puzzle (*Jigsaw*). (Aronson)
- Grups d'investigació (*Group-Investigation*). (Sharan i Sharan)
- *Student Team-Achievement Divisions (STAD)*. (Slavin)
- *Teams-Games Tournaments (TGT)*. (Slavin)
- *Team Assisted Individualization (TAI)*. (Slavin)
- *Jigsaw II*. (Aronson i Slavin)
- Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*).

Per concloure, queda clara la dificultat de trobar un mateix criteri o uns mateixos eixos que permetin classificar i ordenar coherentment la multiplicitat de mètodes que hi ha sota el soplug d'AC. És per això que, a continuació, sense ànim de ser exhaustiu, es descriuran els més representatius fent una selecció pròpia, adaptant el criteri de selecció de mètodes de Duran i Monereo (2012) a aquest estudi.

4.7.2.- Selecció pròpia dels mètodes cooperatius

Per fer una selecció pròpia de tota la ingent i complexa varietat de metodologies i ordenacions d'AC que existeixen, se segueix el criteri establert per Duran i Monereo (2012, p. 25-26): coneixement, varietat de dimensions, aplicació, proximitat, flexibilitat. Però per tal d'adaptar-lo als objectius d'aquest estudi, s'adapten aquests cinc ítems a les intencions del treball. Així doncs, els criteris escollits per seleccionar o no un mètode són:

- *Coneixement*: els mètodes més divulgats en aquesta temàtica i que són els més freqüents en la literatura acadèmica per a la seva aplicació a les aules. Autors com Johnson i Johnson, Slavin, Sharan i Sharan, Kagan o Cohen.

- *Varietat de dimensions*: mètodes que abasten les dimensions de tutoria, cooperació i col·laboració. Prenen importància els estudis fets per Duran ja esmentats anteriorment, que centren esforços en l'aprenentatge entre iguals.
- *Aplicació*: mètodes que són aplicables a moltes àrees curriculars, però tenint en compte la validesa per a la Didàctica de les Ciències Socials.
- *Proximitat*: la majoria de mètodes d'AC procedeixen de l'àmbit anglosaxó, però són els que es duen a terme en les nostres aules, ja sigui amb l'adaptació d'estudis nostres o no.
- *Flexibilitat*: s'incorporen mètodes que, tot i que en aquesta tesi els considerem que conformen una estructura de competitivitat entre grups i no pas cooperatives. Però es perceben com a mètodes clàssics de l'AC i que actualment, aplicats esporàdicament, poden ajudar en moments donats a desinhibir el grup-classe i a fomentar la cohesió social mitjançant el joc.

Per exemple, Duran i Monereo (2012) en la seva selecció desestimen el mètode conegut com *Teams-Games-Tournament* (TGT), ja que consideren que establir estructures competitives, basades exclusivament en el rendiment de l'alumnat, fomenta la motivació extrínseca i només l'èxit individual -segons ja assenyalaven McCarthy i McMahon (1992)-.

Així doncs, a través dels criteris seleccionats i de l'anàlisi de la literatura científica que descriu els mètodes i els selecciona (Davidson, 1998; Duran i Monereo, 2012; Duran i Vidal, 2004; Echeita, 1995; Echeita i Martín, 1990; Iglesias et al., 2017a; Johnson et al., 1999; La Prova, 2015; Ovejero, 1990, 2018) i també a través de la literatura originària d'alguns d'aquests mètodes (Aronson, 2000a, 2000b; Johnson et al., 1999; Slavin, 1999; Sharan i Sharan, 2004; Kagan, 2019), s'han escollit els següents com a cooperatius –en l'apartat següent es descriuen-:⁵⁰

- 1) *Aprendre Junts (Learning Together)* (LT)
- 2) *Puzle o Trencaclosques I i II (Jigsaw I i Jigsaw II)* (JI i JII)
- 3) *Aprenentatge en Equips d'Alumnes (Student Team Learning)*, que inclou: *Equips-Jocs-Tornejos (Teams-Games-Tournaments)* (TGT), *Treball en Equip-*

⁵⁰ Traducció pròpia en català dels mètodes cooperatius.

Assoliment Individual (*Student Team Achievement Divisions*) (STAD) i Individualització Assistida per Equips (*Team Assisted Individualization*) (TAI).

4) Grups d'Investigació (*Group Investigation*) (GI)

5) Instrucció Complexa (*Complex Instruction*) (CI)

6) Enfocament Estructural (*Structural Approach*) (SA)

7) Coop-coop (*Co-op co-op*)

8) Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*) (PT)

4.7.3.- Descripció dels mètodes cooperatius seleccionats

Posteriorment a la seva tria a través dels criteris seleccionats, s'ha consultat la literatura científica següent per analitzar i explicar aquests mètodes que es presenten: Aronson i Bridgeman (1979), Davidson (1998), Duran i Vidal (2004), Duran i Monereo (2012), Echeita (1995, 2012), Echeita i Martín (1990), Iglesias et al. (2017b), Johnson et al. (1999), Kagan (2019), La Prova (2015), Ovejero (1990, 2018), Parrilla (1992), Pujolàs (2001, 2003, 2009), Pujolàs i Lago (2018), Putnam (1993), Slavin (1999), Sharan i Sharan (2004), Torrego i Negro (2012).

Abans, però, cal dir que, com assenyala Echeita (1995), no es tracta de cercar el mètode cooperatiu per excel·lència, sinó d'escollir en cada moment, en cada activitat i en cada grup d'alumnes allò que potenciï més i millor els factors determinants per al treball cooperatiu. I tal com ja s'ha avançat, la formació de docents en l'ús de l'AC ha d'allunyar-se de les aproximacions prescriptives, pròpies de tècnics que apliquen tècniques ordenades en passos. La formació del professorat s'ha d'acostar a la formació estratègica que permeti ajustar els mètodes a les condicions, als alumnes i a les necessitats.

4.7.3.1.- Aprendre Junts (*Learning Together*) (LT)

És un mètode creat per David W. Johnson i Roger T. Johnson a la Universitat de Minnesota (Johnson i Johnson, 1975, 1999; Johnson et al., 1999), consisteix a treballar amb equips heterogenis de quatre o cinc membres perquè l'alumnat cooperi per arribar a una meta grupal; la recompensa es basa en la mitjana de l'equip establerta a partir dels progressos individuals. Aquest mètode representa el més difós de l'AC i aquell sobre el qual s'han realitzat el major nombre d'estudis experimentals (La Prova, 2015). Aquesta

teoria aporta cinc elements bàsics de funcionament a un grup perquè esdevingui un equip de treball realment cooperatiu: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció cara a cara estimuladora, ensenyament d'habilitats socials, avaluació grupal.⁵¹

4.7.3.2.- El Puzzle o Trencaclosques I i II (*Jigsaw I* i *Jigsaw II*) (JI i JII)

El Puzzle o Trencaclosques (Jigsaw) d'Elliot Aronson (Aronson et al., 1978) és un mètode o tècnica (dependent del criteri de l'expert) de l'AC que crea relacions d'interdependència entre els estudiants i que suggereix que cada membre d'un grup (format entre 4-8 estudiants), com una peça d'un puzzle, passa a ser una fracció indispensable per a la finalització i la comprensió completa d'un producte o tasca final (Aronson i Patnoe, 1997). A partir d'aquesta idea, Robert E. Slavin va dissenyar el *Jigsaw II*, un dels mètodes cooperatius més utilitzats i flexibles (Slavin, 1999, pp. 170-171).⁵²

Aronson dissenyà aquest mètode quan treballava a Austin (Texas) el 1971. Meirieu (a Irigoyen, 2022) explica que és la fi de l'*apartheid* i es posen a les mateixes aules alumnes de diferents orígens; es demana a Aronson que ideï un dispositiu didàctic que permeti progressar a aquests alumnes, fent el possible perquè la classe no sigui una mera juxtaposició de comunitats que s'ignoren mútuament; amb el desig de millorar els aprenentatges i alhora construir el col·lectiu, treballar en el pla cognitiu i en el de la socialització.

Aronson aviat va aconseguir millores d'autoestima i autodefinició en tots els infants (en especial en els més exclosos). Meirieu assenyala que el més interessant del seu treball és que va poder realitzar amb el seu equip d'estudiants un estudi longitudinal durant trenta anys per observar els efectes d'aquesta pràctica, i va demostrar que els efectes van ser extremament interessants i molt positius, pel que fa tant a l'aprenentatge com a les relacions socials, que van millorar considerablement (Irigoyen, 2022).⁵³

⁵¹ Teoria analitzada al punt 4.5.

⁵² Slavin indica altres maneres d'usar-lo amb diverses modificacions que mantenen el model bàsic, però en canvien detalls de l'execució.

⁵³ Al lloc web de Meirieu (meirieu.com) es pot trobar una anàlisi comparativa entre els fonaments epistemològics de les propostes d'Aronson, que són més a prop de la psicologia social i la psicociologia, i els fonaments epistemològics de l'obra de Meirieu, més propers a la didàctica general i a l'epistemologia disciplinària. Consultat el 20/01/2022.

A partir de la idea d'Aronson, Slavin (1980) va dissenyar el Puzzle o Trencaclosques II (*Jigsaw II*). El procediment del *Jigsaw I* és semblant al del *Jigsaw II*, encara que reuneixen diferències importants: l'original és breu, requereix un ampli desenvolupament de materials especials i només cobreix una part del total del temari; en canvi, el *Jigsaw II* és un mètode més pràctic i fàcil d'adaptar per a l'aula (Slavin, 1999, p. 170).⁵⁴ El *Jigsaw II* afegeix a l'original el fet d'establir una competència entre els diferents equips a partir de puntuacions grupals. A més, en el *Jigsaw* original no existeix competència intergrup al i els estudiants només tenen la part de la informació de la qual han d'esdevenir “experts” i la resta només la pot obtenir a través d'ells –i això és el que els mou a cooperar. Però en la pràctica suposa l'elaboració d'uns materials curriculars específics dels temes treballats amb aquesta tècnica i, per tant, un cost important en temps que s'ha de dedicar a la seva preparació. En canvi, al *Jigsaw II* s'empren els materials curriculars ordinaris i tots els estudiants disposen d'aquest material; així no es veuen “forçats” a cooperar. Per tant, se'ls incentiva a cooperar, a ajudar-se mútuament per a obtenir una millor qualificació individual a partir de la qual es determina una puntuació grupal en competència a l'obtinguda pels altres grups (Pujolàs, 2001).

En definitiva, el principal objectiu del Puzzle és posar els alumnes en una situació d'interdependència extrema positiva, ja que divideix la tasca d'aprenentatge entre l'alumnat i estructura les interaccions mitjançant equips de treball, així, “força” a la responsabilitat individual quan es creen les condicions necessàries perquè el treball de cada membre de l'equip sigui imprescindible perquè els altres membres puguin completar la seva tasca (Torrego i Negro, 2012, p. 147-149).

El Puzzle és especialment útil per a les àrees de coneixements en què els continguts puguin ser “fragmentats” en diferents parts, donant a cada estudiant una informació incompleta que genera la necessitat d'una comunicació recíproca al grup, com si es tractés d'integrar cada peça del trencaclosques al treball final (Ruda et al., 2013). D'aquesta

⁵⁴ També Johnson et al. (1999, p. 32-33) ens aporten una variant del mètode que consisteix a dividir el material necessari per a executar determinades tasques entre els membres del grup. Els alumnes són interdependents degut a la divisió dels materials que necessiten per a realitzar la tasca. Els membres del grup també poden fer aportacions de manera independent a un producte conjunt.

manera, la realització de la totalitat del treball està condicionada a la cooperació mútua, alhora que l'alumnat és constructor del seu propi aprenentatge i no depèn excessivament del docent. Com assenyalen Johnson et al. (1999), aquí rau l'essència del mètode: cada component del grup necessita la informació que tenen els altres membres per aprendre i complir amb la tasca, hi haurà una interdependència entre tots els integrants del grup i cada estudiant se sentirà responsable de l'aprenentatge de la resta (p. 32 i 33). A l'alumnat amb més dificultats li costa menys plantejar els dubtes a un company que al professor, i augmenta la interacció social (Ovejero, 2018, p. 86).

No obstant això, Zariquiey (2016, p. 190-191) presenta set tècniques cooperatives complexes per utilitzar a les aules, i les ordena en funció del grau de complexitat que considera que presenten en l'àmbit cooperatiu, anant de la que exigeix un nivell de destresa menor fins a les que requereixen nivells de competències molt alts:⁵⁵ el Puzle II ocuparia la segona posició. Per tant, es considerava un mètode cooperatiu d'aplicació complexa.

La seqüència del Puzle exigeix dos tipus d'agrupaments (Duran i Monereo, 2012, p. 94):

- *Grup base o grup habitual*: es recomana que siguin heterogenis. Els grups base són els equips de treball habitual. L'estabilitat en el temps és el que permet que el grup tingui identitat i habilitats suficients perquè la feina doni fruits.
- *Grup d'experts*: poden ser heterogenis, però també homogenis, ja que es poden formar en funció d'un criteri homogeni que pot variar. Duran i Monereo (2012, p. 94) veuen interessant que cada grup d'experts hagi de fer activitats de diferent nivell de dificultat, de manera que puguem distribuir l'alumnat en funció de les seves capacitats o de la necessitat d'ajuda que requereixin. Slavin (1999, p. 167) indica que l'assignació de l'alumnat als grups d'experts es pot fer distribuïnt rols a l'atzar a cada grup o triar qui anirà a cada grup d'experts, assegurant-se que hi hagi alumnes de tots els nivells de rendiment a cada grup. A més, si a la classe hi

⁵⁵ Aquí la classificació de Zariquiey: 1) *Enseñanza acelerada por equipos* (Slavin); 2) *Trabajo en equipo, logro individual* (TELI) (Slavin); 3) *Aprender juntos* (Johnson i Johnson); 4) *Torneo de juegos por equipos* (TJE) (Slavin, a partir de DeVries i Edwards); 5) *Lectura y escritura integrada cooperativa* (LEIC) (Slavin); 6) *Rompecabezas II* (Slavin, a partir d'Aronson); 7) *Investigación grupal* (Sharan, Sharan i Hertz-Lazarowitz).

ha més de vint-i-quatre alumnes, recomana formar dos grups d'experts per tema, perquè no hi hagi més de sis alumnes a cadascun, ja que pot resultar difícil de manejar.

El Puzzle va ser dissenyat per aplicar-se amb escolars menors de dotze anys, però també s'aplica amb estudiants universitaris (Aronson i Patnoe, 1997; Navarro Hinojosa et al., 2006). S'ha demostrat que aquest mètode és molt eficaç no només per al rendiment acadèmic, sinó també per a la socialització dels alumnes, ja que amb ell tots es veuen a si mateixos com a persones competents i com a membres del grup que estan contribuint a l'èxit del mateix, cosa que millora la seva autoestima i la seva autodefinició (Ovejero, 2018, p. 84).

- *Disseny i fases i desenvolupament del Puzzle o Trencaclosques (Jigsaw)*

A partir dels treballs d'Aronson et al. (1978) i Slavin (1999), i a través de les consideracions i fases descrites de Duran i Monereo (2012), Duran i Vidal (2004), Iglesias et al. (2017b), Johnson et al. (1999), La Prova (2015), Meirieu (s. d.),⁵⁶ Ovejero (2018), Pujolàs (2003) es presenten les següents fases d'aplicació i desenvolupament del Puzzle o Trencaclosques adaptades al context i particularitats dels estudis de cas del marc metodològic:

Taula 14. Fases i desenvolupament del mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw*)

<i>Primera fase: grups base</i>
1. El professor distribueix l'alumnat en grups base heterogenis (de tres a cinc membres).
2. A cada grup se li assigna el mateix tema d'estudi o conjunt de continguts.
3. El docent ha dividit la informació a estudiar en tantes parts com membres té cada grup base. Cada integrant rep (distribuïda a l'atzar) una part de la informació del tema, i no rep la que es facilita als altres.
4. Cada integrant del grup és responsable de la seva part del tema i la prepara amb el material que li ha facilitat el docent i amb el que hagi buscat personalment.
<i>Segona fase: grups d'experts</i>
5. Cada integrant del grup base es reuneix amb alumnat dels altres grups que han d'especialitzar-se i desenvolupar el mateix tema. Formen grups d'experts i es disposen a estudiar a fons aquell tema del qual han d'esdevenir "experts".

⁵⁶ Lloc web de Meirieu: <https://meirieu.com/> Consultat el 14/01/2022.

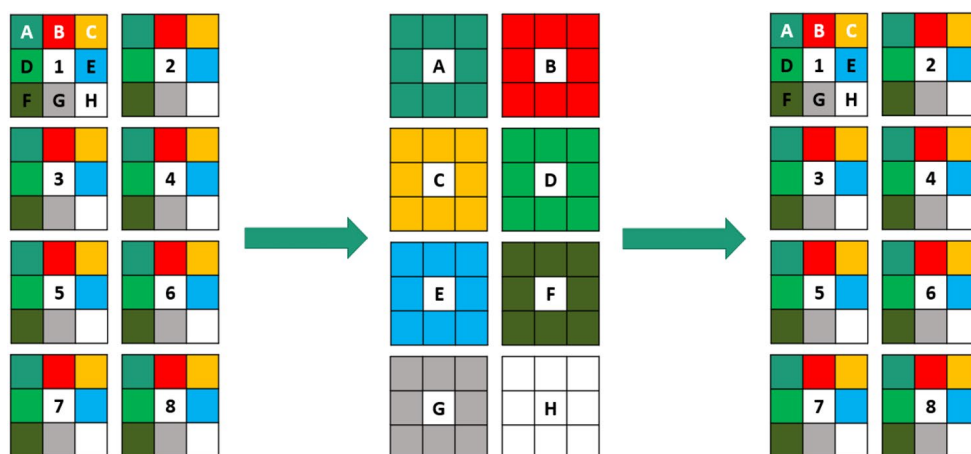
6. Al grup d'experts, cada membre ha de preocupar-se que els seus companys arribin a ser “experts” en allò que es treballa. Això s'aconsegueix amb l'ajuda d'un full d'activitats o base d'orientació elaborada pel docent, que pot seguir: fonts d'informació, activitats que cal resoldre en grup, posada en comú per verificar i raonar les respostes, construcció d'esquemes o mapes conceptuals, planificació que s'exposarà en el retorn al grup base davant dels companys, i pràctica o assaig de l'explicació.
<i>Tercera fase: retorn al grup base</i>
7. Cada estudiant torna al seu grup de base i ensenya als companys allò sobre el qual és “expert”. Respon a les preguntes que se li plantegin i aclareix tots els aspectes. Tots els membres del grup es necessiten i es veuen “obligats” a cooperar, perquè cadascú té una peça del “puzle”, totes imprescindibles per culminar amb èxit la tasca de dominar globalment el tema d'estudi prèviament fragmentat. Aquí, a través d'una situació o problema plantejat pel docent, es tracta de contrastar i posar en comú tot el temari. És recomanable que el professor conclougui aquesta fase amb algun comentari general al grup classe de manera que esclareixi dubtes, amplii contingut o exemplifiqui els continguts treballats.
<i>Quarta fase: avaluació</i>
8. Quan cada grup base disposa del coneixement per assolir l'objectiu, és el moment de plantejar una activitat que integri aquest coneixement. Aquesta activitat es pot utilitzar també com a avaluació del procés, formulant una prova que reculli preguntes referides a cada àmbit dels experts.

Font: elaboració pròpia.

Per a les pautes d'actuació docent, s'han seguit algunes de les recomanacions d'Iglesias et al., 2017, p. 140), adaptant-les també al context universitari del marc metodològic:

- Utilitzar el mètode quan l'alumnat compta ja amb un nivell d'autonomia i de destreses cooperatives.
- Explicar molt clarament les diferents fases del mètode.
- Assegurar-se que els grups d'experts compten amb els materials i recursos necessaris per desenvolupar la seva part del temari.
- El docent controla el temps i pot ajudar l'alumnat que ho necessiti.
- Garantir que la part que ha de desenvolupar i explicar l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge s'ajusta a les seves necessitats.

Figura 8. Funcionament del mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*)



Font: Representació pròpia a partir de la presentada a Connac i Irigoyen (2023). Es pot observar com els membres que conformen els grups base (quadricul·la esquerra, fase 1) passen a agrupar-se en grups d'experts (quadricul·la central, fase 2), i com després es reagrupen de nou amb els membres del grup base (quadricul·la dreta, fase 3). La fase 4 seria la tasca final avaluativa.

Domingo (2008) mostra com a través d'aquesta estructura de treball se satisfan els cinc elements base de l'AC perquè un grup cooperi de manera eficaç (Johnson, Johnson i Holubec, 1999):

Taula 15. Relació dels elements dels Johnson amb el mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw*)

1. <i>Interdependència positiva</i>	La participació de tots els membres del grup és necessària per a l'èxit de la tasca, per si mateix, cap dels membres del grup no té ni la informació, ni el temps necessari per realitzar amb èxit la tasca.
2. <i>Exigibilitat individual</i>	Cada alumne ha de retre comptes del seu nivell d'aprenentatge, d'acord amb els objectius establerts, ha d'explicar al grup allò que s'ha après, ha de saber resoldre les tasques, etc.
3. <i>Interacció cara a cara estimuladora</i>	Com que les activitats es fan a l'aula, tenen la possibilitat d'interactuar cara a cara amb el docent.
4. <i>Habilitats socials</i>	L'alumnat posarà en pràctica habilitats interpersonals, en explicar els seus aprenentatges, assimilar els dels altres i enfrontar-se a les tasques individualment i grupalment.
5. <i>Reflexió</i>	Reflexió sobre el treball realitzat. A l'autoavaluació, els alumnes tenen l'oportunitat de reflexionar sobre allò après.

Font: Domingo (2008). Traducció pròpia.

En definitiva, l'obra iniciada per Aronson fa referència a la idea que, si es vol establir una cooperació, s'ha d'organitzar didàcticament i no deixar que els individus que fem cooperar s'organitzin lliurement, sense restriccions ni instruccions (Meirieu a

Irigoyen, 2022). I així ho indica el mateix Aronson (2000a, 2000b), quan assenyala que el problema d'aquest mètode cooperatiu és que ha de ser cuidadosament estructurat perquè funcioni com es desitja.

4.7.3.3.- Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*)

Els mètodes d'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*) són considerades també tècniques d'AC, desenvolupades i investigades al *Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students* de la Universitat nord-americana Johns Hopkins per David De Vries, Keith Edwards i Robert Slavin (De Vries i Edwards, 1973; De Vries i Slavin, 1978; De Vries et al., 1978; Slavin, 1980).

Dissenyen i desenvolupen mètodes d'AC entorn a la denominació d'equip (*team*) i sota el concepte d'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*), com una forma d'unir interdependència i motivació. Posen èmfasi en les metes grupals i en el fet que l'èxit del grup només pot assolir-se si tots els components del grup aprenen bé la tasca que se'ls ha assignat. I com que és una modalitat que atribueix gran rellevància a la motivació extrínseca, implica que en els seus postulats hi radiqui la utilització sistemàtica de gratificacions i de la comparació entre grups.

En tots aquests mètodes que sorgeixen de la idea d'equip, hi ha tres conceptes bàsics (Slavin, 1999, p. 20):

- 1) *Recompenses d'equip*: en cas d'assolir o superar determinats criteris i no competeixen entre ells per guanyar aquestes recompenses, tots els equips (o cap) poden assolir els criteris prefixats i obtenir les recompenses pertinents.
- 2) *Responsabilitat individual*: l'èxit de l'equip depèn de l'aprenentatge individual de cadascun dels integrants. La responsabilitat centra l'activitat dels integrants de l'equip en el fet d'ajudar-se a aprendre i assegurar-se que tots estiguin llestos per a un qüestionari o per qualsevol altre tipus d'avaluació, que prendran individualment, sense ajuda dels companys.
- 3) *Igualtat d'oportunitats d'èxit*: els alumnes aporten als equips quan milloren el seu propi exercici anterior. Això assegura que els alumnes d'alt, mitjà i baix nivell es vegin igualment obligats a donar el millor de si i que es valorin les aportacions de tothom.

Amb tot, alguns dels mètodes més destacats d'Aprenentatge en Equips d'Alumnes i que s'han seleccionat en base al criteri esmentat i que es poden adaptar a la majoria de nivells són: Equips-Jocs-Tornejos (*Teams-Games-Tournaments*) (TGT); Treball en Equip-Assoliment Individual (*Student Team Achievement Divisions*) (STAD); Individualització Assistida per Equips (*Team Assisted Individualization*) (TAI).

- **Equips-Jocs-Tornejos (*Teams-Games-Tournaments*) (TGT)**

Originalment creat per David DeVries i Keith Edwards (DeVries i Edwards, 1973), i desenvolupat posteriorment amb Robert Slavin (De Vries i Slavin, 1978; De Vries et al., 1978), és el primer mètode d'AC realitzat a la Universitat Johns Hopkins. Tracta d'un procediment intergrup al per a comparar el nivell de rendiment dels grups d'AC. El docent que aplica aquest procediment ha de formar equips heterogenis -de nivell de rendiment dels seus membres- i indica als estudiants que s'han d'assegurar que tots els membres del grup aprenen allò que se'ls ha assignat (Johnson et al., 1999, p. 33-34). Els membres del grup treballen conjuntament el material en qüestió i, un cop fet, comença el torneig. Es basa en tornejos acadèmics en què els estudiants competeixen com a representants dels seus equips. El docent utilitzarà un joc de preguntes (cadascuna d'elles escrita en una fitxa), un full de respostes i una sèrie de regles de procediment. En funció de la puntuació anterior, cada membre de l'equip se situa en un grup homogeni amb el qual competeix en la resposta de preguntes. Després torna a l'equip i aporta els punts que ha "guanyat". La puntuació individual serveix per crear de nou el grup de competició de la següent sessió. Els equips d'alt desenvolupament guanyen certificats i altres recompenses d'equip (Slavin, 1999, p. 21).

Aquesta tècnica és concebuda com un joc de preguntes i respostes —com una mena de Trivial- i té, per tant, un cert caràcter competitiu, que es pot accentuar més i menys (Pujolàs, 2003, p. 161-162). Com indiquen Duran i Vidal (2004) aquest mètode combina la cooperació intragrupal amb la competició intergrup al. Els membres del grup (que han de ser de rendiment: alt, baix i mitjà) es reuneixen per a realitzar una sèrie d'exercicis sobre l'activitat proposada. Cada setmana es canvia qui competeix amb qui, assegurant-se que els alumnes competeixen amb altres d'un nivell similar. Les notes es donen sobre la base del rendiment individual, però després els equips que arribin a la major puntuació seran públicament reconeguts. en lloc d'exàmens individuals al final de cada tema es realitza un torneig en què l'alumnat dels diferents grups pugnen entre si. Es formen equips

de tres alumnes distribuïts de manera equitativa: els tres estudiants que van obtenir la puntuació més alta en l'últim torneig formen l'equip número u, els tres següents el número dos, etc. Els estudiants formaran part d'equips de competició de capacitat homogènia i cadascun té l'oportunitat de contribuir a la puntuació del seu grup.

El docent ha de preparar amb cura els materials didàctics a fi d'evitar conflictes o conductes problemàtiques com les següents (Johnson et al., 1999, p. 33 i 34):

- 1) Falta de participació d'un membre del grup. Per assegurar que tothom participi, pot aplicar-se el procediment del Puzzle en distribuir la informació o materials. Si es lliura a cada membre del grup un llapis de color diferent, per exemple, es podrà saber quins integrants del grup estan participant en una tasca escrita.
- 2) Actitud dominant d'un membre del grup. Per a evitar que un alumne domini l'activitat del grup. El docent pot delimitar més estrictament la participació de cada un per la via de repartir la informació i els materials d'acord amb el mètode del Puzzle.
- 3) Excessiva distància entre els membres del grup, que els impedeix treballar junts. Si s'entrega només un joc de materials didàctics a tot el grup, els membres han de seure prop entre ells.

Quan un grup té la maduresa i experiència suficient, i els membres han assolit un bon nivell de competència interpersonal i grupal, tal vegada no sigui necessari disposar els materials de cap manera en particular. Però quan el grup és nou o els integrants no són gaire competents, el docent ha de planejar amb cura com distribuir els materials per a deixar clar que la tasca ha de ser executada en conjunt i no individualment.

- **Treball en Equip-Assoliment Individual (*Student Team Achievement Divisions*) (STAD)**

Dissenyat per Slavin (1978, 1999), és una tècnica de característiques similars a la TGT però que substitueix els tornejos per exàmens de realització individual que el docent avalua en relació a grups de nivell homogeni (en lloc de comparar-lo amb el conjunt de la classe). Una modalitat especial d'aquesta tècnica és la comparació del rendiment assolit en la prova per cada alumne amb l'obtinguda en l'avaluació anterior. Quan un alumne obté un millor resultat aconsegueix els punts per a l'equip que forma part.

L'STAD consisteix en:

- Es constitueixen grups heterogenis de quatre o cinc membres.
- El docent presenta un tema a tot el grup-classe.
- L'alumnat treballa formant equip en diverses sessions de treball en què es formulen preguntes, comparen respostes, discuteixen, amplien la informació, elaboren resums i esquemes, etc. i s'asseguren que tots els components del grup han après allò proposat.
- El docent avalua cada alumne individualment.
- La qualificació que ha obtingut cada alumne es transforma en una puntuació per a l'equip per mitjà d'un sistema conegut com "rendiment per divisions". Consisteix en: es comparen les puntuacions que han obtingut en la prova i els sis alumnes que van obtenir millor nota en la prova del tema anterior, i el primer d'aquest grup, guanya vuit punts per al seu equip, el segon en guanya sis, i així successivament. A continuació, es comparen les puntuacions en aquesta prova dels sis alumnes següents que en l'anterior sessió van obtenir millor nota –i formen una altra "divisió"-.

Es dona una cooperació intragrupal i una competència intergrupala (Pujolàs, 2001). Els alumnes s'ajuden en equip per a dominar el material presentat pel docent, després fan una prova individual i la comparació del progrés personal obtingut per cada alumne és la contribució que fa a l'equip, que és el que rep el reconeixement o nota (Duran i Vidal, 2004).

En aquesta metodologia es compara el rendiment de cada alumne només en relació amb un grup de referència d'un nivell similar al seu i, d'altra banda, s'assegura que cada alumne pugui contribuir igualment a l'èxit del seu grup, però en funció de les seves possibilitats. Inclús és possible que un alumne d'un rendiment més baix aporti per a l'equip més punts que altres d'un rendiment més alt, ja que ha quedat millor posicionat en la seva "divisió".

- **Individualització Assistida per Equips (*Team Assisted Individualization*) (TAI)**

La Individualització Assistida per Equips (*Team Assisted Individualization*) (TAI) és un mètode desenvolupat per Slavin i els seus col·laboradors al 1984 a la Universitat Johns Hopkins. Putnam (1993) explica que el TAI combina l'ensenyament d'individualitats amb el treball en equip per ensenyar matemàtiques, i comprèn els següents continguts: la suma, la resta, la multiplicació, la divisió, la numeració, els decimals, les fraccions, els problemes, l'estadística i l'àlgebra. Els alumnes treballen junts en grups heterogenis per tal d'ajudar-se els uns als altres, per controlar-se els exàmens i els deures i per revisar puntuacions de l'equip, però cadascú segueix uns materials ajustats al seu nivell d'habilitat en matemàtiques. Pujolàs (2003, p. 131-135) afirma que en aquesta tècnica no hi ha cap tipus de competició -ni intergrup al ni interindividual- i que la principal característica radica en el fet que combina l'aprenentatge cooperatiu amb la instrucció individualitzada, és a dir, tots els estudiants treballen sobre el mateix, però cadascun segueix un programa específic. Per tant, la tasca d'aprenentatge comú s'estructura en programes individualitzats -personalitats per a cadascun dels membres. I els estudiants es responsabilitzen d'ajudar-se a assolir els objectius personal personals. Com afirma Parrilla (1992, p. 122), es pretén respectar el ritme i el nivell d'aprenentatge de cada alumne sense renunciar als beneficis del treball en grup. Cooperació i individualització es conjuguen en un intent de superar les possibles deficiències de cada un d'aquests enfocaments per separat.

En les experiències d'aprenentatge cooperatiu han adoptat aquesta tècnica com a estructura d'aprenentatge bàsica (es pot combinar amb l'aplicació simultània d'altres tècniques). Els equips són formats per un màxim de cinc membres i són heterogenis, els alumnes es responsabilitzen d'ajudar-se per assolir els objectius personals marcats. Així, s'intenta respectar el ritme i el nivell d'aprenentatge de cada alumne sense renunciar als beneficis del treball en grup. Cooperació i individualització s'integren per superar mancances de cadascun d'aquests enfocaments per separat.

4.7.3.4.- Grups d'Investigació (*Group Investigation*) (GI)

Mètode desenvolupat per Shlomo i Yael Sharan a la Universitat de Tel-Aviv. Els Grups d'Investigació (*Group Investigation*) (GI) és un pla d'organització general d'aula segons el qual els alumnes treballen en petits grups realitzant discussions grupals, planificacions

i projectes cooperatius (Sharan i Sharan, 1976, 1992, 2004; Sharan i Hertz-Lazarowitz, 1980).

Els alumnes formen els seus propis grups, segons interessos comuns, d'entre dos i sis integrants. Els grups escullen temes d'una unitat que tota la classe està estudiant, planifiquen com investigar-los i, després, es divideixen la feina en tasques individuals. Cadascú fa la seva part de la investigació, després el grup sintetitza el treball i, finalment, el presenten a classe (Johnson et al., 1999, p. 96; Ovejero, 2018, p. 85-86; Slavin, 1999, p. 30). Aquesta possibilitat d'elecció dels subtemes afavoreix la motivació, ja que, com afirmen Echeita i Martín (1990, p. 65), l'estructura facilita que cada component del grup pugui participar i desenvolupar allò en què està més preparat o que més li interessa. D'igual manera, La Prova (2015) assenyala que aquesta modalitat cooperativa atorga gran rellevància al “desig de conèixer” com a element que estimula l'aprenentatge. En aquest sentit, la principal tasca del docent és suscitar interès en relació al tema que serà objecte d'investigació en grup; contempla desenvolupar sobretot les habilitats metacognitives i els processos d'autorregulació de l'alumnat respecte tant a les estratègies d'aprenentatge com a les modalitats relacionals.

Per tant, el *Group Investigation* entén el grup-classe com una comunitat d'investigació que treballa un tema, fragmentant-lo en subtemes, dels quals cada equip s'encarrega d'un. Aquest mètode és molt semblant al que en el nostre entorn educatiu coneixem com a “treball per projectes o mètode de projectes” (Echeita i Martín, 1990; Pujolàs, 2012a). I Pujolàs (2003, p. 154-155) afirma que el mètode és semblant al Puzzle però més complex.

Sharan i Sharan (2004, p. 31-32) segueixen les teories de Dewey per identificar els quatre components essencials de l'aprenentatge, i els articulen perquè siguin els elements del *Group Investigation*:

- 1) *Investigació*: es refereix a l'organització i els procediments per dirigir l'aprenentatge a l'aula com a procés d'investigació. És el component més general dels quatre, identifica l'orientació del docent i dels estudiants cap al procés d'aprenentatge. Aquesta orientació de la classe fa possible que puguin ocórrer els altres tres components.
- 2) *Interacció*: identifica la dimensió interpersonal o social del procés d'aprenentatge conforme es desenvolupa en la comunicació entre membres dels petits grups.

- 3) *Interpretació*: es dona tant a nivell cognitiu interpersonal com en l'individual. La interacció entre estudiants en petits grups estimula l'esforç individual per atribuir significat a la informació que han adquirit en el procés d'investigació. La comprensió individual del tema que s'està estudiant es desenvolupa gràcies a la interpretació de la informació. Es basen amb Sharan i Sharan (1976), Barnes (1976), Thelen (1981), Wells et al. (1990).
- 4) *Motivació intrínseca*: és la naturalesa de la implicació emocional de l'estudiant en el tema que estan estudiant i en el propòsit d'assolir el coneixement que busquen. L'objectiu és aconseguir que els estudiants se sentin personalment interessats en buscar la informació que necessiten per comprendre el tema. Es basen amb Dewey (1915), DeCharms (1968), Deci (1975).

En una aula on s'aplica el *Group Investigation*, aquests quatre components estan interrelacionats i apareixen simultàniament. Aquest model se centra en la cerca activa d'informació per part de l'estudiant a través de l'acció col·lectiva entre iguals, seguida de la interpretació de la informació, de tal manera que, al final, esdevingui en coneixement. Quan els estudiants busquen la informació en diverses fonts, el que preocupa principalment és saber si han sintetitzat tota la informació per obtenir resultats, l'esforç de la interpretació (Wells et al., 1990), per exemple, per descartar allò que és rellevant del que no ho és. A més, el GI intenta proporcionar als estudiant l'oportunitat de cooperar en la interpretació del significat de la informació que han reunit. Els estudiants organitzen i configuren les seves idees de mode que poden comunicar-les als companys de grup i a la resta de grups de la classe.⁵⁷

⁵⁷ Quan Hertz-Lazarowitz i Shachar (1990) van observar les classes on s'utilitza la Investigació en Grup, van descobrir una situació totalment diferent a la de les classes en què se seguia el mètode tradicional. En les classes cooperatives, els professors dedicaven un 11'5% del temps a facilitar la comunicació entre estudiants, un 28% a ajudar-los a dirigir el treball en els grups, un 12'5% a animar els estudiants, un 11'5% a la interacció i un 10'5% a felicitar-los. La resta del temps (26%) es dedicava a totes les altres activitats. En canvi, en l'anàlisi que duen a terme els autors, dels models didàctics de molts professors en escoles d'educació primària mostrava que un 24% del temps d'una classe es dedicava a preguntes del docent als alumnes; un 18% a l'organització de la tasca per part del docent, un 20% a mantenir la disciplina i un 9% a les

Dewey identifica dos trets de la motivació intrínseca (Sharan i Sharan, 2004, p. 29): 1) els individus consideren l'objectiu o l'activitat que desitgen seguir com a pròpia, no pas imposada, i s'afanen a trobar l'objectiu i realitzar l'activitat; 2) quan ens sentim motivats per alguna cosa que ens interessa, no només fem referència i atensem a la tasca en qüestió, el que també fem és intentar trobar formes d'implicar-nos en el tipus de tasca o activitat en què estem interessats. Creem les oportunitats per experimentar aquesta activitat i treballar-hi, en lloc d'esperar que aquestes oportunitats es presentin.

Pel que fa a la implantació del mètode es consideren essencials aquests elements:

- Els models d'interacció entre individus a l'aula, incloent-hi les interaccions professor-estudiant i la interacció entre iguals.
- El mode en què els estudiants organitzen l'estudi en petits grups i interactuen entre ells dins d'aquests.
- La planificació dels temes i objectius del projecte.
- El procés d'adquisició i examen de la informació rellevant.
- L'ús de recursos per obtenir informació
- El temps disponible per adquirir, analitzar, debatre i comprendre la informació.
- La combinació d'informació de diverses fonts per aconseguir un tot amb sentit.
- L'avaluació dels resultats del treball del grup.

Pujolàs (2003, p. 154-156) assenyala que el GI implica els següents passos:

- a) *Elecció i distribució de subtemes*: l'alumnat escull, segons aptituds i interessos, subtemes específics dins d'un tema o problema general, normalment plantejat pel docent.
- b) *Constitució de grups dins de l'aula*: la lliure elecció del grup per part dels alumnes pot condicionar-ne l'heterogeneïtat. El nombre ideal de components és entre tres i cinc.

explicacions del docent. Altres com les tasques dels alumnes, la repetició de la lliçó o els elogis, eren un 29% del temps de classe.

- c) *Planificació de l'estudi del subtema*: els estudiants i el professor planifiquen els objectius concrets que es proposen i els procediments que utilitzaran per assolir-los, alhora que distribueixen les tasques a realitzar: trobar informació, sistematitzar-la, resumir-la, etc.
- d) *Desenvolupament del pla*: els alumnes executen el pla descrit. El professor segueix el progrés de cada grup i els ofereix ajuda.
- e) *Anàlisi i síntesi*: els alumnes analitzen i avaluen la informació obtinguda. La resumeixen i la presentaran a la resta.
- f) *Presentació del treball*: un cop exposat, es plantegen preguntes i es responen les possibles qüestions, dubtes o ampliacions que poden sorgir.
- g) *Avaluació*: el professor i els alumnes realitzen conjuntament l'avaluació del treball en grup i l'exposició. Es pot completar amb una avaluació individual.

4.7.3.5.- Instrucció Complexa (*Complex Instruction*) (CI)

Elizabeth Cohen encapçala el desenvolupament i investigació a la Universitat de Stanford sobre certs enfocaments de l'AC que emfatitzen l'ús de projectes orientats cap al descobriment, en especial en les ciències, la matemàtica i els estudis socials (Slavin, 1999, p. 30). Els projectes de la *Complex Instruction* (Cohen, 1986) requereixen d'una àmplia varietat de rols i habilitats, i els docents assenyalen concretament que cada alumne sap fer alguna cosa que serveix perquè el grup tingui èxit. La *Complex Instruction* s'utilitza particularment en l'educació bilingüe i en classes on hi ha grups de llengües minoritàries, en què amb freqüència hi ha materials tant en anglès com en castellà (per exemple).

Aquesta modalitat es caracteritza per l'atenció que dirigeix a l'estatus de l'alumne dins del grup-aula, amb l'objectiu d'evitar que els més hàbils monopolitzin l'activitat i que aquells amb dificultats estiguin passius, de manera que els primers segueixen millorant i els segons empitjorin. El docent ha d'identificar i proposar tasques complexes, en què el seu desenvolupament impliqui habilitats diferents, de manera que cada component del grup pugui contribuir (La Prova, 2015).

4.7.3.6.- Enfocament Estructural (*Structural Approach*) (SA)

Ideat per Spencer Kagan (1985), se centra principalment en el desenvolupament d'estructures de treball que –independentment del tipus de contingut- asseguruen una interdependència positiva real i la màxima implicació, activa i responsable, dels alumnes. Segons Kagan (2019), els estudis fets demostren que implementar aquests principis millora el rendiment acadèmic i també s'hi inclou l'aprenentatge d'habilitats socials.

En la proposta d'estructures d'aprenentatge cooperatiu de Kagan hi destaca: la teoria del reforç i la teoria de l'aprenentatge cooperatiu, i estableix quatre principis bàsics que diferencien l'AC de l'ensenyament tradicional i el treball en grup. Per tant, a partir d'aquesta estructura creada es posaria en pràctica aquests principis bàsics amb el “*PIES*” (Kagan, 2019, p. 40):

P: Interdependència positiva (*Positive Interdependence*): La tasca s'estructura de manera que els estudiants treballin junts per aconseguir un objectiu comú. Senten que estan del mateix costat. Els dos components de la interdependència positiva són: 1) una correlació positiva entre els resultats; 2) la interdependència: la necessitat de cooperar. - Correlació positiva: si establim una situació en què un estudiant ajuda un altre, diem que els seus resultats estan positivament correlacionats. Si els estudiants veuen que els seus resultats estan relacionats, animen i ajuden els altres a fer-ho bé. S'experimenten del mateix costat. Un exemple: RallyRobin permet als estudiants generar més idees de les que podrien plantejar-se per si sols.- Interdependència: si configurem una situació en què cap estudiant pot completar una tasca o tenir èxit sense l'ajut d'altres, els estudiants seran interdependents. Quan els estudiants veuen que necessiten l'ajut dels altres per tenir èxit, treballen junts i es veuen a si mateixos del mateix costat. Un exemple: a “Numbered Heads Together”, els estudiants cooperen per assegurar-se que cada company sap la resposta correcta o té alguna cosa a compartir perquè es pot cridar qualsevol company d'equip per representar l'equip. La interdependència positiva allibera una sèrie de forces que promouen els èxits, inclosos el modelatge per iguals, la retroalimentació positiva, l'entrenament i un millor sentiment de seguretat entre els estudiants. Com que els estudiants es veuen al mateix costat, estan motivats a animar-se i ajudar els seus companys d'equip mostrant-se com aprendre i com resoldre problemes. Sovint, es donen suport mútuament en forma de retroalimentació positiva i entrenament.

I: Responsabilitat individual (Individual Accountability): cada estudiant és responsable de realitzar; cap estudiant pot amagar-se. Si establim una situació en què cada estudiant ha d'actuar, i que almenys un altre vegi aquesta actuació, exigirem als estudiants responsabilitats individuals. Per exemple, durant el "Timed Pair Share" i el "RallyRobin", cada estudiant ha de compartir; durant els "Numbered Heads Together", abans que passin els caps junts, cada estudiant escriu independentment la seva millor resposta. La responsabilitat individual augmenta la motivació i l'esforç integrat en cada estructura d'aprenentatge cooperatiu de Kagan és la responsabilitat individualitzada, un rendiment requerit per cada estudiant que serà vist pels altres. Això és força diferent de l'aula tradicional en què el professor fa una pregunta i només els que volen respondre aixequen les mans. En les estructures Kagan, els estudiants presten més atenció, se senten més responsables d'aprendre i aprenen més.

E: Participació igualitària (Equal Participation): els estudiants participen gairebé igualment. Si volem guanyar per a tots els estudiants, cada estudiant ha de participar de la mateixa manera. La participació igual s'inclou en estructures per temps (quota de parells temporals) o per torns (*RallyRobin*). La igualtat de participació resulta en la participació activa de tots els estudiants. La participació a l'aula tradicional és molt desigual. El mestre fa una pregunta i només aixequen les mans els estudiants que creuen que saben la resposta i/o volen l'atenció o l'aprovació del mestre o dels seus companys. Si observem alguna aula tradicional al llarg del temps durant una sèrie de sessions de preguntes i respostes entre professors i estudiants, trobem un subconjunt d'alumnes que sempre o quasi sempre aixequen les mans, un segon subconjunt d'alumnes que ocasionalment aixequen les mans i un tercer subconjunt d'estudiants que poques vegades o mai no aixequen les mans per ser cridats. Quan multipliquem això pel nombre de vegades que un professor fa una pregunta i demana voluntaris per respondre, la diferència en la quantitat de participació entre els elevadors de mans freqüents i els elevadors de mans poc freqüents és enorme. En canvi, les estructures d'aprenentatge cooperatiu de Kagan estan dissenyades acuradament per igualar la participació, ja sigui donant a cada estudiant la mateixa quantitat de temps o bé donant a cada estudiant el mateix nombre de voltes.

S: Interacció simultània (*Simultaneous Interaction*): la interacció es produeix a cada parella o equip al mateix temps. Si fas una instantània de l'aula, es mostrarà un alt grau de participació activa de cada parella o equip. Podem anomenar els estudiants un darrere l'altre, en seqüència, o podem tenir molts estudiants implicats activament alhora. La interacció simultània és un principi bàsic de l'aprenentatge cooperatiu de Kagan; en interactuar simultàniament amb molts estudiants, generem molta més implicació i més aprenentatge.

Taula 16. Principis bàsics de l'estructura d'aprenentatge cooperatiu de Kagan (PIES)

Element	Descripció
P	Interdependència positiva (<i>Positive Interdependence</i>) La tasca s'estructura de manera que els alumnes treballin conjuntament per aconseguir un objectiu comú. Se senten com si fossin del mateix costat.
I	Responsabilitat individual (<i>Individual Accountability</i>) Cada alumne és responsable del rendiment; cap alumne es pot amagar.
E	Participació igualitària (<i>Equal Participation</i>) Els alumnes participen aproximadament per igual.
S	Interacció simultània (<i>Simultaneous Interaction</i>) La interacció es produeix en cada parella o equip alhora. Si es fes una instantània de l'aula, mostraria un alt grau de participació activa dins de cada parella o equip.

Font: elaboració pròpia a partir dels postulats de Kagan (2019).

4.7.3.7.- Coop-coop (*Co-op Co-op*)

Aquest mètode proposat per Kagan (1985) consisteix a distribuir el grup-classe en grups d'aprenentatge cooperatiu heterogenis per a potenciar que els estudiants s'ajudin. És molt semblant al *Group Investigation*, amb adaptacions, es pot aplicar en altres etapes educatives i pot contribuir a intensificar el protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge (Pujolàs, 2003, p. 159).

És recomanable per treballar en aules amb alumnes d'integració. Els estudiants escullen els temes a treballar i el tema es divideix en subtemes, que són desenvolupats per cadascun dels components. Els alumnes realitzen una investigació individual dels subtemes i l'estudiant presenta el que ha après a la resta del grup (semblant al Trencaclosques). Cada grup integra els subtemes dels membres per a fer una presentació general del tema davant la resta de companys. Al final, s'avalua la presentació en grup, les contribucions individuals al grup i el material produït pel grup.

4.7.3.8.- Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*) (PT)

La tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*) és un mètode d'AC. Per a Duran i Vidal (2004) i Duran i Monereo (2012) la tutoria, la cooperació i la col·laboració estan sota el paraigua de l'aprenentatge entre iguals. El *Peer Tutoring* compta amb una llarga tradició en contextos educatius anglosaxons. Wagner (1990) veu els seus orígens al món clàssic, de la mateixa manera que s'ha descrit que sorgeix la cooperació en l'aprenentatge, i Duran i Vidal (2004, p. 39) troben un precedent recent al nostre país en l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia, també de la mateixa manera que s'ha descrit en aquest treball que és un precedent de la cooperació. Un dels principis de l'ideari de Ferrer i Guàrdia és el concepte de solidaritat, que prové del suport mutu de Kropotkin, que estimula l'activitat lliure cooperadora de l'alumnat.

Pel que fa a la definició de la tutoria entre iguals, Topping (1996) l'actualitza i en distingeix:

- *Definició arcaica*: l'alumne tutor és vist com un substitut del professor, en una concepció lineal de transmissió de coneixements, i inclou la possibilitat d'un tutor per a un petit grup reproduint el model d'aula.
- *Definició actual*: subratlla el fet de l'aprenentatge simultani de l'alumne tutor.

La segona definició recull una gran varietat de situacions de tutoria entre iguals que la pràctica educativa ha generat. El mètode consisteix en formar parelles d'alumnes amb relacions asimètriques (un és tutor i l'altre el tutoritzat) i amb un objectiu en comú, conegut i compartit (l'ensenyament i l'aprenentatge d'uns continguts a partir d'una interacció estructurada). La tutoria entre iguals es considera una variant de l'AC perquè entre la parella es crea una relació d'interdependència positiva. Amb parelles d'alumnes, un alumne ensenya l'altre i s'estableix una relació didàctica entre ells. Solen ser dos companys de la mateixa aula i edat, un dels quals fa el paper de tutor i l'altre el d'alumne, mentre el docent fa de guia.

Els avantatges que comporta per al tutor són: domini dels coneixements en els quals s'ha aprofundit per haver-les d'ensenyar, augment d'autoestima i responsabilitat personal; els avantatges per al tutoritzat: aprenentatge per disposar d'una ajuda ajustada de manera permanent i accessible (Duran i Monereo, 2012, p. 46).

Un alumne n'ajuda un altre que ha formulat una demanda d'ajuda. És una estructura d'aprenentatge cooperatiu, però no en grups reduïts i heterogenis, sinó recurrent a la dualitat. Però perquè ajudi a millorar el rendiment dels alumne implicats, han de donar-se les següents condicions (Serrano i Calvo, 1994):

- L'alumne ha de respondre a les demandes d'ajuda del company.
- L'ajuda que proporcioni el tutor al company ha de prendre la forma d'explicacions detallades sobre el procés de resolució d'un problema i mai ha de proporcionar-li solucions ja fetes.

El fet de rebre respostes amb la solució i el fet de no rebre ajuda a una demanda comporten un efecte negatiu sobre el rendiment. La tutoria entre iguals és una bona estratègia per a l'alumne tutelat i per a qui fa de tutor. No es pot deixar a la improvisació i el docent ha de guiar la interrelació tutor-tutoritzat: explicar al primer què i com ha d'ensenyar al segon, i al segon què pot demanar al primer.

Explica Parrilla (1992) que l'estratègia va ser analitzada per Jenkins i Jenkins l'any 1985, que van identificar diferents fases o moments en el seu desenvolupament:

- 1) Fase preparatòria: inclou la negociació sobre els participants en el programa, com també la selecció, valoració i priorització de les necessitats educatives dels estudiants que esdevindran tutoritzats.
- 2) Disseny de les sessions de tutoria: continguts i estructura bàsica de la sessió, i sistema d'avaluació.
- 3) Selecció i aparellament de tutors i alumnes.
- 4) Disseny i desenvolupament d'un programa per a la formació dels tutors: informació sobre l'objectiu d'aquesta pràctica, responsabilitats, entrenament en els procediments d'avaluació, estructura base de la sessió, procediments per ensenyar habilitats i destreses interpersonals.
- 5) Inici de les sessions de tutoria, supervisats pel docent en les primeres sessions.
- 6) Conservació de la implicació dels tutors: a través de reunions formals i de contactes informals amb els docents, per assessorar els alumnes que fan de tutors).

Talment, perquè aquestes sessions tinguin èxit, s'ha de donar que:

- Les sessions han de ser molt estructurades.
- El contingut de la tutoria ha de tenir continuïtat amb allò que es treballa a classe.

- L'aprenentatge de continguts i de destreses s'han de garantir abans d'avançar.
- La durada de les sessions han de ser breus (mitja hora aproximadament) i amb freqüència (una al dia).

En darrer terme, cal dir que la Tutoria entre iguals ha estat estudiada en l'àmbit francòfon per Baudrit (1999, 2000, 2005), que és d'on es basa en gran mesura Connac (2017b, 2021a, 2021b) en les recerques de la tutoria entre iguals (*tutorat*) i l'ajuda (*aide*), dues de les variants que inclou a dintre de les *pédagogies coopératives*.

4.7.4.- Taula resum dels autors i l'origen dels mètodes cooperatius

Taula 17. Mètode cooperatiu, traducció, autoria, centre de recerca i dècada de la creació

	Mètode cooperatiu	Traducció	Autors	Centre recerca	Creació
1	<i>Learning Together</i> (LT)	Aprendre Junts	Johnson i Johnson	Universitat de Minnesota	Dècada 1960 i 1970
2	<i>Jigsaw I</i> (JI)	Puzle I	Aronson	Universitat de Califòrnia a Santa Cruz	Dècada 1970
	<i>Jigsaw II</i> (JII)	Puzle II	Slavin		
3	<i>Student Team Learning</i>	Aprenentatge en Equips d'Alumnes	Slavin, DeVries i Edwards	Universitat Johns Hopkins	Dècada 1970 i 1980
	- <i>Teams-Games-Tournaments</i> (TGT)	Equips-Jocs-Tornejos	DeVries, Edwards i Slavin		
	- <i>Student Team Achievement Divisions</i> (STAD)	Treball en Equip-Assoliment Individual	Slavin		
	- <i>Team Assisted Individualization</i> (TAI)	Individualització Assistida per Equips	Slavin		
4	<i>Group Investigation</i> (GI)	Investigació Grupal	Sharan, Sharan i Hertz-Lazarowitz	Universitat de Tel-Aviv	Dècada 1970
5	<i>Complex Instruction</i> (CI)	Instrucció Complexa	Cohen	Universitat de Stanford	Dècada 1980 i 1990
6	<i>Structural Approach</i> (SA)	Enfocament Estructural	Kagan	Universitat de Califòrnia Berkley	Dècada 1980 i 1990
7	<i>Co-op Co-op</i>	Co-op Co-op	Kagan i Kagan		
8	<i>Peer Tutoring</i> (PT)	Tutoria entre iguals	D.A.* (Topping)	Universitat de Dundee*	Dècada 1990 i 2000

Font: elaboració pròpia. *Diversos autors. Topping, de la Universitat de Dundee a Escòcia, és un dels autors que més ha treballat el "Peer Tutoring" i qui n'ha realitzat l'actualització, però els precedents, seguint a Wagner (1990), es remuntarien al món clàssic (els mateixos que han estat explicats per a l'origen de la cooperació en l'aprenentatge).

4.7.5.- Tipologia de característiques i classificació dels mètodes cooperatius

Els mètodes d'AC es diferencien en molts sentits, però se'ls pot classificar d'acord amb sis característiques principals que estableix Slavin (1999, p. 31 i 32). En aquest treball, en base a aquests sis indicadors i a la fonamentació teòrica sobre els mètodes cooperatius creada en l'anterior punt, s'origina una classificació pròpia de la tipologia dels mètodes cooperatius:

1. *Objectius grupals*: la majoria dels mètodes d'AC utilitzen alguna forma d'objectius grupals. Per exemple, en els mètodes de l'Aprenentatge en Equips d'Alumnes de Slavin, els equips poden ser certificats o reconeguts si assolixen un criteri preestablert, en canvi, en l'Aprenre Junts dels Johnson amb freqüència s'atorguen qualificacions grupals.
2. *Responsabilitat individual*: s'aconsegueix en base a dues maneres: a) consisteix en el fet que la puntuació del grup sigui la suma o la mitjana de les puntuacions obtingudes en proves o altres avaluacions individuals; b) especialització en la tasca, a cada alumne se li assigna responsabilitat exclusiva per una part del treball grupal, com per exemple el Puzzle o Trencaclosques.
3. *Iguals possibilitats d'èxit*: assegura que tots tinguin les mateixes possibilitats de contribuir per als seus equips.
4. *Competència entre els equips*: determina si hi ha competència entre els grups de treball.
5. *Especialització en la tasca*: un element clau dels mètodes com el Puzzle o la Investigació Grupal. S'assigna una part del treball a cada integrant del grup i t'especialitza amb la tasca.
6. *Adaptació a les necessitats individuals*: la majoria dels mètodes d'AC recorren a l'ensenyament seguint els ritmes dels grups i no hi ha una personalització de l'aprenentatge.

Taula 18. Característiques dels mètodes cooperatius (*cooperative learning*)

Mètode	Traducció	Objectius grupals	Responsabilitat individual	Igualtat de possibilitat d'èxit	Competència equips	Especialització en la tasca	Adaptació als individus
<i>Learning Together</i> (LT)	Aprendre Junts	sí	sí	No sempre	no	no	no
<i>Jigsaw I</i> (JI)	Puzle I	no	sí	no	no	sí	no
<i>Jigsaw II</i> (JII)	Puzle II	sí	sí	No sempre	no	sí	no
<i>Teams-Games-Tournaments</i> (TGT)	Equips-Jocs-Tornejos	sí	sí	No sempre	sí	no	no
<i>Student Team Achievement Divisions</i> (STAD)	Treball en Equip- Assoliment Individual	sí	sí	sí	De vegades	no	no
<i>Team Assisted Individualization</i> (TAI)	Individualització Assistida per Equips	sí	sí	sí	no	no	sí
<i>Group Investigation</i> (GI)	Grups d'investigació	no	sí	no	no	sí	no
<i>Complex Instruction</i> (CI)	Instrucció Complexa	no	sí	no	no	sí	no
<i>Structural Approach</i> (SA)	Enfocament Estructural	sí	sí	sí	no	no	no
<i>Co-op Co-op</i>	Coop-coop	sí	sí	No sempre	no	sí	no
<i>Peer Tutoring</i> (PT)	Tutoria entre iguals	sí	sí	No sempre	no	no	sí

Font: elaboració pròpia.

4.7.6.- Taula resultats de les semblances i diferències dels mètodes cooperatius

En aquest punt es presenta una taula per presentar els criteris comuns i els criteris diferenciats entre tots els mètodes cooperatius exposats en el punt anterior. Per a fer aquesta anàlisi s'ha seguit com a base la taula de Davidson (1998).

Taula 19. Semblances i diferències entre els mètodes cooperatius

Criteris comuns
- Tasques comunes o activitats d'aprenentatge adaptades al treball en equip. - Actitud cooperativa. - Interdependència (comunament anomenada interdependència positiva). - Compromís individual i responsabilitat.
Diferències
- Diferent nombre d'alumnes: aprenentatge en parella i en petit grup (de 2 la Tutoria entre iguals, i els altres, depenent quin, de 4 a 6 membres) - Diferent formació d'equips (heterogenis, aleatoris, formats pels alumnes, en funció dels interessos). - Diferent interdependència positiva (objectius, tasques, recursos, rols, divisió del treball, recompensa). - Diferent funcionament: n'hi ha que disposen d'un ensenyament explícit de les habilitats socials. - Diferent tipus d'interacció: sorgeixen interaccions cooperatives, de col·laboració, de tutoria, de competitivitat. - Reflexió (o processament) d'habilitats socials, acadèmiques o dinàmiques de grup. - Formació d'un ambient mitjançant activitats que fomenten l'esperit de classe, l'esperit d'equip, un clima de confiança o normes cooperatives. - Lideratge del grup d'una tipologia diferent. - Diferent rol del professor diferent. - Diferent tipus d'avaluació.

Font: elaboració pròpia.

4.8. Com s'organitza la cooperació a l'aula en l'aprenentatge cooperatiu

L'organització de les activitats en grups de treball cooperatiu suposa una transformació profunda de l'estructura d'ensenyament-aprenentatge, ja que s'han d'introduir canvis substancials en la nostra manera d'entendre la pràctica docent (García Cabrera et al., 2012). L'AC no és només un fi en si mateix, sinó que també és un mitjà per donar suport a l'aprenentatge, es tracta que els alumnes aprenguin (per) la cooperació i que el professor guï “les condicions d'interacció constructiva” (Buchs, 2020, p. 52). Alhora es busca formar els alumnes en les habilitats socials necessàries per a les tasques escolars (Buchs et al., 2016; Rouiller i Howden, 2010; Staquet, 2007). Per tant, les potencialitats formatives que comporta requereixen conèixer les condicions bàsiques que diferencien un aprenentatge cooperatiu d'una simple suma de parts, així com també les principals tècniques que podem utilitzar per implementar-les a l'aula. És una feina de planificació que necessita temps i esforç per part dels docents interessats i, com assenyala Echeita (1995), s'ha d'escollir en cada moment, en cada activitat i per a cada grup d'alumnes els mètodes més adequats. Tot i això, és cert que cada docent pot utilitzar l'AC segons la seva filosofia i pràctiques docents, però, per a aquest propòsit, és imprescindible que el professorat conegui algunes de les estructures, copsant sobretot els principis conceptuals sobre els quals es basa l'AC, per poder escollir la que millor s'adapti a la seva realitat (Torrego i Negro, 2012).

4.8.1.- Com introduir les tècniques cooperatives simples i els mètodes cooperatius

Així que “cooperar per aprendre” mitjançant mètodes cooperatius pot ser una tasca complexa i sovint difícil (Ovejero, 2018, p. 88), perquè requereix rigor en les condicions d'aplicació (Rué, 2020), al mateix temps que els docents no han de ser mers tècnics que apliquen mètodes.

Havent observat la dificultat, Fernández-Río et al. (2017) fins i tot marquen tres enfocaments possibles (complementaris entre si) per a la introducció de l'AC a l'aula:

- a) *Conceptual*: se centra a desenvolupar programes generals teòrics i pràctics i principis generals d'acció per ajudar a implementar el model (Johnson i Johnson, 2009).

- b) *Curricular*: posa èmfasi en el desenvolupament de materials específics i aplicables per treballar els principals continguts de les diferents àrees curriculars (Slavin, 1995).
- c) *Estructural*: se centra a organitzar l'estructura del context d'ensenyament-aprenentatge per tal de promoure la interacció entre els estudiants (Kagan, 1992).

A l'aula, el paper del docent és fonamental per garantir la participació de tots i una estructuració d'activitats cooperatives per afavorir les interaccions simultànies entre els alumnes, garantint la igualtat de participació (Buchs, 2020). Li correspon explicar els motius de la cooperació i indicar clarament la naturalesa de la interdependència (Buchs, 2017). Zariquiey (2016) assenyala que començar per les tècniques simples és la manera més apropiada per construir una seqüència d'implantació d'AC, ja que permeten anar adequant les propostes al nivell de competència que posseeix l'alumnat en cada moment: des de propostes molt assequibles, basades en una única tècnica, fins a altres més complexes, articulades a partir de la combinació de vàries tècniques simples (p. 169-171). Per tant, seqüenciar la implantació de l'AC partint de les tècniques simples, permet adequar-se al nivell de cooperació d'un alumnat que no compta amb una experiència cooperativa; i, a partir d'aquí, amb el temps, quan els estudiants hagin interioritzat les destreses necessàries, es pot començar a treballar amb tècniques cooperatives complexes (mètodes cooperatius). Com marquen Iglesias et al. (2017b), tot d'una manera progressiva i gradual ensenyant-les de manera explícita, mirant que l'alumnat aprengui a cooperar de l'única forma en què pot fer-ho: cooperant, desenvolupant noves destreses a partir de l'exercici de les que ja té. Només s'interioritzen a través de la pràctica sistemàtica i constant (p. 83-84). Tanmateix, per gestionar el treball amb tècniques simples d'AC és imprescindible (Zariquiey, 2016, p. 170-171):

- Associar les tècniques a processos, procediments o moments habituals en la jornada escolar dels estudiants.
- Incorporar una tècnica cada vegada i utilitzar-la de forma sistemàtica fins que es comprovi que l'alumnat l'ha interioritzat. En aquest moment introduir-ne una altra i combinar-la amb l'anterior.
- Descriure amb claredat i precisió el que s'espera que faci l'alumnat. Si és possible, modelar les diferents accions.

- Requereix la producció d'un resultat específic a curt termini, pensant que els estudiants se centren en el que han de fer.
- Monitoritzar el treball movent-nos per la classe fins que l'alumnat comenci a mostrar-se autònom dins del treball en equip.
- Escollir a l'atzar algunes parelles/grups perquè exposin el seu treball a la resta de la classe, sol·licitant sempre el producte (la resposta) i el procés que han seguit per assolir-lo.

Talment, val a dir que el desenvolupament d'estructures complexes mostrades anteriorment, com s'ha dit, constitueix un univers complex, difícil de classificar i, fins i tot, de copsar per al docent que ho vulgui aplicar.

Encara més, totes les particularitats, adaptacions i característiques porten que les tècniques complexes o mètodes no constitueixin, de vegades, la forma més adequada de començar a cooperar a l'aula. No perquè no resultin interessants, sinó perquè requereixen un cert nivell de competència a l'hora de cooperar que pot condicionar l'eficàcia de les situacions d'aprenentatge, sobretot en el cas dels alumnes que tenen molt poca experiència en el treball en equip.

Des d'aquesta perspectiva, pot resultar d'interès entendre les tècniques complexes com una meta cap a on volem arribar, ja que el nivell d'autogestió dels equips constitueix una eina de gran valor a l'hora de gestionar la diversitat i potenciar l'aprenentatge dels alumnes. A més, no totes les tècniques complexes tenen la mateixa dificultat. N'hi ha que constitueix una proposta molt més estructurada i senzilla i d'altres que exigeixen un nivell de competència més elevat, no només a nivell cooperatiu, sinó per a la investigació i la divulgació del coneixement. Així mateix, Zariquiey (2016, p. 186-187) proposa una seqüència a l'hora de treballar-les totes (simples i complexes):

- 1) Utilització sistemàtica d'unes poques tècniques cooperatives simples, sota la premissa de, com a molt, una per sessió.
- 2) Un cop interioritzat les destreses bàsiques per a manejar-se amb les tècniques simples, incrementar progressivament el temps de cooperació a través de la combinació de dues o més per sessió.

- 3) Quan els alumnes fossin capaços de gestionar de forma eficaç vàries tècniques cooperatives per sessió, caldria començar a utilitzar tècniques cooperatives complexes, partint de les més estructurades i, per tant, assequibles.
- 4) Finalment, quan els estudiants es manegessin adequadament amb les tècniques complexes més estructurades, començar a treballar amb aquelles que exigeixen nivells més alts d'autoregulació, destreses cooperatives i estratègies d'aprenentatge; per exemple, el Puzzle i la Investigació Grupal.

Ara bé, això exigeix que siguem capaços de gestionar adequadament la cooperació, el que implica que tinguem en compte algunes premisses bàsiques a l'hora de treballar amb tècniques complexes:

- Dedicar un temps a explicar-les, procurant que els alumnes comprenguin clarament què és el que s'espera que facin.
- Oferir als alumnes materials que els ajudin a organitzar el seu treball.
- Monitoritzar el treball dels equips constantment i estar pendents de prestar l'ajuda que resulti necessària en cada moment.
- No centrar-nos només en la cooperació. Les tècniques complexes posen sobre la taula altres destreses, com la investigació, l'exposició oral, el disseny i gestió d'un pla de treball, la tutorització..., destreses que els estudiants no necessàriament dominen. És important que tinguem previstos els recursos suficients per fer costat als alumnes en aquestes tasques.
- No esperar fins al final de procés per avaluar el treball, sinó fer avaluacions parcials que serveixen per assegurar que els alumnes estan realitzant les tasques previstes de forma adequada. Es poden articular productes parcials, a més a més del producte final.
- Utilitzar les tècniques més d'un cop, i d'aquesta forma aconseguir que els alumnes siguin capaços d'utilitzar-les de forma autònoma i eficaç.

Amb tot, i com queda demostrat, “aprendre a cooperar” i “cooperar per aprendre”, ja sigui a través de tècniques simples, complexes o combinant-les, no són accions senzilles, a banda que requereix un disseny de la situació d'ensenyament-aprenentatge que tingui en compte el context. Per a facilitar l'aplicació i l'enteniment als docents, hi

ha investigadors que han creat un seguit de programes, per a així introduir l'AC amb eficàcia.

4.8.2.- Alguns programes per introduir l'aprenentatge cooperatiu a l'aula

Les investigacions de Slavin (1995) estableixen tres característiques essencials perquè els programes d'AC siguin eficaços: 1) l'alumnat ha de treballar sota un clima que els permeti premiar els resultats de l'equip, 2) però que a la vegada cadascun d'ells se senti responsable de les pròpies aportacions, 3) d'igual manera que tots ells han de tenir les mateixes oportunitats d'èxit. Per a aconseguir això, postula que és necessari l'ús de programes molt estructurats. En veiem alguns dels més destacats:

- 1) Johnson i Johnson detallen que l'AC comprèn tres tipus de grups d'aprenentatges (Johnson et al., 1999):
 - a) *Grups d'aprenentatge cooperatiu formal* (formal cooperative learning groups): funcionen durant un període que va des d'una hora a diverses setmanes de classe. Els estudiants treballen junts per assolir objectius comuns, assegurant-se que ells mateixos i els companys de grup completen la tasca d'aprenentatge assignada. Quan s'utilitzen grups formals el docent ha de: a) especificar els objectius de la classe; b) prendre una sèrie de decisions prèvies a l'ensenyament; c) explicar la tasca i la interdependència positiva als alumnes; d) supervisar l'aprenentatge dels alumnes i intervenir en els grups per a brindar suport en la tasca o per millorar l'exercici interpersonal i grupal dels alumnes; e) avaluar l'aprenentatge dels estudiants i ajudar-los a determinar el nivell d'eficàcia amb què ha funcionat el grup. Per tant, els grups formals d'AC garanteixen la participació activa dels alumnes en tasques intel·lectuals d'organitzar el material, explicar-lo, resumir-lo i integrar-lo a les estructures conceptuais existents.
 - b) *Grups informals d'aprenentatge cooperatiu informal* (informal cooperative learning groups): funcionen durant pocs minuts fins a una hora de classe. El docent pot utilitzar-los per a centrar l'atenció dels alumnes en el material en qüestió, per promoure un clima propici a l'aprenentatge, per crear expectatives al voltant del contingut de la classe, per assegurar-

se que els alumnes processin cognitivament el material que se'ls està ensenyant i per posar fi a una classe. L'activitat d'aquests grups informals sol consistir en una xerrada de tres a cinc minuts entre els alumnes abans i després d'una classe, o en diàlegs de dos a tres minuts en parelles durant el transcurs d'una classe magistral. Per tant, els grups informals serveixen per assegurar que els alumnes efectuen el treball intel·lectual d'organitzar, explicar, resumir i integrar el material a les estructures conceptuais existents durant les activitats d'ensenyament directe.

- c) *Grups cooperatius de base* (cooperative base groups) i *controvèrsia constructiva*: tenen un funcionament de llarg termini i són grups d'aprenentatge heterogenis, amb membres permanents, el principal objectiu del qual és possibilitar que els seus integrants es donin suport, ajuda i ànims per facilitar un bon rendiment escolar. Els grups de base permeten que els alumnes estableixin relacions responsables i duradores que els motivaran a esforçar-se en les tasques, a progressar en complir obligacions escolar, i a tenir un bon desenvolupament cognitiu i social. La controvèrsia constructiva existeix quan les idees, opinions, informació, teories o conclusions d'una persona són incompatibles amb les d'una altra persona i les dues busquen arribar a un acord.

Els germans Johnson expliquen que si el docent utilitza reiteradament els grups formals, informals i els de base, adquirirà un grau de pràctica que podrà estructurar situacions d'AC de forma automàtica, sense haver d'idear-les ni planificar-les conscientment. I aleshores podrà utilitzar correctament l'AC en tota la resta de la seva activitat docent.

- 2) Els germans Johnson també determinen que l'ús de l'AC requereix una acció disciplinada per part del docent. Els cinc elements bàsics no només són característiques pròpies dels grups d'aprenentatge, sinó que també representen una disciplina que ha d'aplicar-se rigorosament per a produir les condicions que condueixin a una acció cooperativa eficaç. Aquests cinc elements essencials, a més, són el cor de la cooperació en la interdependència familiar, comunitària, organitzativa, social i global.

- 3) Ovejero (2018) assenyala que el professor ha de: a) crear un ambient de cooperació i empatia a l'aula; b) preparar els alumnes (i professors) per treballar en grup; c) formar els grups; d) participar en l'aprenentatge cooperatiu. Aquestes fases es basen en el treball d'Iglesias et al. (2017b), que cerquen una implementació adequada de l'aprenentatge cooperatiu mitjançant:
- *Fase I:* creació del grup i millora de la seva cohesió interna.
 - *Fase II:* aprenentatge cooperatiu com a contingut a aprendre (aprendre a cooperar).
 - *Fase III:* aprenentatge cooperatiu com a recurs per ensenyar i aprendre (cooperar per ensenyar-aprendre).
- 4) Velázquez (2015) crea una seqüència d'accions a través del seu enfocament de *co-pedagogia* (o pedagogia de la cooperació) en el qual identifica cinc fases: 1) provocar un conflicte; 2) desenvolupar els principis de la lògica de la cooperació; 3) aplicar la lògica de la cooperació; 4) aprendre a través de la cooperació; 5) generar aprenentatge autònom.
- 5) Fernández (2017) presenta el que denomina com a “ciclo del aprendizaje cooperativo”, que consta de tres fases, imbricades entre elles:
- *Fase 1. Creació i cohesió de grup:* l'objectiu principal d'aquesta fase és construir grups/classes on tots els estudiants aprenguin que poden treballar uns amb altres, mentre comencen a experimentar les “bondats” de cooperar amb altres persones. Aquesta primera fase es divideix en quatre subfases: presentació, trenca-gel, confiança i autoconeixement.
 - *Fase 2. L'AC com a contingut per a ensenyar i aprendre:* El propòsit d'aquesta fase és ensenyar a l'alumnat a utilitzar aquest mètode a través de tècniques simples.
 - *Fase 3. L'AC com a recurs per a ensenyar i aprendre:* Si el docent ha seguit el cicle, en aquest punt els estudiants ja tenen certa experiència de treball en contextos cooperatius, per tant, poden plantejar-se estructures de classe on ells es vegin reforçats a cooperar de manera regular.

- 6) Zariquiey (2016, p. 194-203) afirma que amb independència dels enfocaments pedagògics i de les estratègies metodològiques que utilitzem a l'aula, tots els docents trebalem o haurien de treballar sobre alguns processos bàsics que assegurin que l'alumnat aprengui de forma profunda i significativa. Partint d'aquesta perspectiva, considera que existeixen almenys vuit processos bàsics que hem de promoure a l'aula per garantir l'aprenentatge del nostre alumnat:

1. Orientació cap a la tasca: guiar l'alumnat cap al treball que es farà a la sessió, mirant de “desconnectar-los” de la seva vida “extramurs” i “connectar-los” amb la tasca que es va a realitzar.

2. Motivació: despertar l'interès de l'alumnat en relació amb els continguts que estem treballant, per a promoure la seva curiositat i que vulguin aprendre'ls.

3. Activació de coneixements previs: que l'alumnat explori i expressi allò que saben sobre els continguts que es van a treballar, de cara a utilitzar coneixements previs per a construir nous aprenentatges.

4. Presentació de continguts: que l'alumnat prengui contacte amb els nous continguts de forma diversa i eficaç.

5. Processament de la nova informació: que l'alumnat treballi sobre els continguts presentats per aprendre'ls.

6. Recapitulació: que l'alumnat prengui consciència dels continguts que va aprenent.

7. Transferència: que l'alumnat connecti els continguts que van aprenent tant amb d'altres àrees curriculars com amb la vida quotidiana, amb la intenció que puguin utilitzar-los en contextos més amplis i diversos.

8. Metacognició: que l'alumnat reflexioni sobre el seu propi procés d'aprenentatge, identificant tant el que els ha servit per aprendre i han de continuar fent com el que no els ha servit i haurien de canviar i millorar.

- 7) Pujolàs i Lago (2018), com s'ha esmentat anteriorment, van dissenyar un programa pedagògic anomenat “Cooperar per a Aprendre/Aprende a Cooperar (CA/AC) que es va desenvolupar en diversos projectes d'investigació des de l'any

2006 (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2007; Riera, 2010; Pujolàs, 2012b; Pujolàs et al., 2013; Pujolàs i Lago, 2018). El programa és el resultat de la investigació desenvolupada pel Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. El programa CA/AC proposa utilitzar uns determinats principis, criteris i orientacions per desenvolupar l'AC. En línies generals, 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 (Irigoyen i Connac, 2023). 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. Són tot un conjunt d'actuacions encaminades a cooperar per aprendre però també amb intencions d'ensenyar a l'alumnat a treballar en equip (Lago et al. 2018), perquè els equips d'AC no només són necessaris perquè l'alumnat aprengui més i millor els continguts escolars (cooperar per a aprendre: el treball en equip com a recurs), sinó també per a aprendre a treballar en equip (aprendre a cooperar: el treball en equip com un contingut més que és necessari aprendre). El programa posa un gran èmfasi en l'autoavaluació i l'autoregulació dels equips, i és per això que crea tota una estructura perquè s'avaluïn a través del Quadern i dels Plans de l'equip. Cal dir que aquest programa és el que està més difós en el nostre territori i és en el que es basarà, en major part, l'estructura de l'estudi de cas 1 que es dissenyarà per a aquesta tesi doctoral.

Capítol 5.– Fonamentació teòrica de les *pédagogies coopératives*

Aquest capítol té el propòsit de crear una fonamentació teòrica sobre les *pédagogies coopératives* per a introduir-les en el context educatiu i de recerca del país. En primer lloc, s'analitza d'on prové i sobre quines teories s'estableix el concepte “pedagogies cooperatives” (*pédagogies coopératives*), així com establir quins són els antecedents i els estudis amb més influència que estructurin les bases del corrent, i quins són els experts actuals i d'on sorgeixen les seves teories.

En segon lloc, es defineix què són les pedagogies cooperatives, quins trets característics reuneixen i es presenten i s'analitzen les principals formes de cooperació. Es duu a terme una diferenciació entre les formes que denominarem de “cooperar per aprendre” i les que denominarem de “cooperar per construir col·lectiu”. Es descriuen, s'analitzen i es mostren resultats en format de taules. Tot seguit es mostra una taula on s'inclouen totes les formes analitzades.

En darrer terme, s'analitza i es descriu com s'organitzen i s'introdueixen a l'aula cadascuna de les formes de cooperació i com ha de ser la gestió del temps i de l'espai en una aula cooperativa, al mateix temps que s'assenyalen qüestions d'autoritat educativa que ha d'adoptar l'ensenyant (*autorité éducative*), elements de la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*) per a la gestió i de personalització en l'aprenentatge a través del pla de treball (*plan de travail*).

5.1. Breu història de les *pédagogies coopératives*

Com s'ha vist en els capítols 2 i 3, els coneixements actuals en matèria de cooperació entre alumnes són fruit d'àmplies investigacions realitzades al llarg del temps, i també en diferents continents. A Europa són molts els educadors de l'Escola Nova (*Éducation Nouvelle*) que han promogut la cooperació com a mode de trampolí per a l'emancipació individual i col·lectiva. Aquestes teories i experiències educatives ben aviat es van conèixer i van influir en educadors francesos i en les seves posteriors propostes educatives.

Les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) són principalment fruit d'educadors i moviments educatius de l'Escola Nova i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge; de precursors com Grégoire Girard (1765-1850), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909), Barthélemy Profit (1867-1946), Émile Bugnon (1880-1963), Édouard Claparède (1873-1940), Roger Cousinet (1881-1973), Célestin Freinet (1896-1966), Élise Freinet (1898-1983), Fernand Oury (1920-1998), René Laffitte (1947-2009), Claire Héber-Suffrin, Philippe Meirieu, entre molts d'altres.

No proposen la noció d'adquirir habilitats cooperatives o valors cooperatius a promoure de manera específica, entren més aviat dins del paradigma de “cooperar per aprendre”. I és en aquesta línia que grans figures de l'educació francesa han aprofundit en la cooperació entre els alumnes al llarg del segle XX: Élise i Célestin Freinet amb la cooperació escolar, Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélemy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*), Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada (*pédagogie différenciée*) i l'aprenentatge en grup (*pédagogies de groupe*), entre d'altres. Tots han contribuït al desenvolupament de diferents pedagogies fomentant la cooperació a l'aula, de diferents maneres i per distints motius. Tal com tots aquests treballs han arribat també gràcies a moviments educatius com l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP o els RERS.⁵⁸

A més, al costat d'aquestes dinàmiques pedagògiques, disciplines universitàries com les ciències de l'educació han explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge (Baudrit, 2000; Darnon et al., 2008), les quals, tal com s'ha mostrat en el capítol 3 -sobre els fonaments de la cooperació en l'aprenentatge-, generalment es basen

⁵⁸ ICEM: *Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet*, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>; AGSAS: *Association des groupes de soutien au soutien*, <http://agsas.fr/>; OCCE: *Office central de la coopération a l'école*, <http://www2.occe.coop/>; 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/> Consultades el 20/12/2021.

en teories constructivistes de l'acte d'aprenentatge, que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament epistèmic.

Actualment, les *pédagogies coopératives*, estudiades extensament per Sylvain Connac del grup de recerca LIRDEF de la Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3 (Connac, 2009, 2016b, 2017b, 2018a, 2018b, 2019a, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b), reuneixen sota el paraigua de *pédagogies coopératives* (en plural) tot un compendi de diverses variants cooperatives de “cooperar per aprendre” com l’ajuda (*aide*), l’ajuda mútua (*entraide*), la tutoria entre iguals (*tutorat*), el treball en grup (*travail en groupe*) (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022) i el treball en equip (*travail en équipe*), alhora que també engloben altres formes de “cooperar per construir col·lectiu”, com són els consells cooperatius (*conseils coopératifs*) (Connac, 2019b), els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques –DFDF– (*Discussion à Visée Démocratique et Philosophique -DVDP-*) (Connac, 2004, 2018c), els jocs cooperatius (*jeux coopératif*), els balanços (*bilan*) o els mercats de coneixement (*marchés de connaissances*).

5.2. Antecedents pedagògics amb més influència sobre les *pédagogies coopératives*

Com s’ha vist en el punt anterior, les influències de les *pédagogies coopératives* (PC) són ben variades. En aquest punt analitzem alguns dels pedagogs i educadors que hi han tingut més influència, com són Célestin i Élise Freinet, Roger Cousinet, Barthélémy Profit, Fernand Oury i Philippe Meirieu, per veure quines són les seves bases i què hi ha darrere dels seus postulats.

5.2.1.- Freinet i la cooperació escolar⁵⁹

Célestin Freinet (1896-1966) i Élise Freinet (1898-1983) van ser els iniciadors de la pedagogia Freinet i, posteriorment, d’un ampli moviment d’ensenyants que ha promogut -i continua promovent- les classes cooperatives. El Moviment Freinet és conegut en desenes de països i en la major part dels continents (Pain, 2007), i es concreta amb la

⁵⁹ A banda dels autors citats en la descripció d’aquest punt, aquest apartat també s’ha realitzat amb la consulta de Baraër et al. (2022) i Reuter (2007, 2021).

creació de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna – Pedagogia Freinet (*Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet*) (ICEM) .

Célestin Freinet, mestre d'escola rural, és considerat el major pedagog francès del segle XX. En els inicis busca en les idees pedagògiques dels anys de 1920 i, concretament, en els pedagogs ginebrins els principis de l'escola activa que podrien integrar-se en la seva “pobre” escola d'aldea (Vasquez i Oury, 2001, p. 207). Per contextualitzar-lo, cal saber que l'aportació de Freinet és posterior a les propostes d'altres autors destacats de l'Escola Nova, com Decroly o Montessori, i això fa que tingués accés a les obres. Per tant, quan Freinet veu que l'escola no respon a la seva concepció sobre què és educar els infants, llegeix tots aquells autors crítics amb l'escola tradicional que fomentaven un nou tipus d'escola, ja fos anomenada com a “activa”, “nova”, “del treball” o “progressista” (Freinet, 2020).

Així doncs, de les tesis de Freinet emanen idees de Ferrière, Decroly o Cousinet. Ferrière l'orienta en els principis pedagògics, que seran base de la seva pedagogia; Decroly l'influeix en la metodologia d'ensenyament; i, el darrer, Cousinet, l'influeix amb el treball lliure per grups. També llegeix i és influenciat per les experiències del Pla Dalton o la metodologia de projectes de Kilpatrick (Trilla, 2001, p. 250-251).

Per entendre la visió i l'essència de les tècniques Freinet, cal destacar que la seva vida va estar marcada per la Primera Guerra Mundial (1914-1918), on va haver de suportar la duresa de la lluita i veure de ben prop la mort. A l'octubre de 1917, després d'una greu ferida de bala als combats de *Chemin des Dames*, va patir una pleuresia. Així que, als 21 anys, després d'una convalescència de més de dos anys, va ser declarat invàlid de guerra amb un 70%. Els posteriors problemes de pulmó faran que no pugui impartir classe de la manera “tradicional” (el centre de l'acció és el docent i l'alumnat escolta les seves explicacions) i es replantegi el paper del docent a l'aula (Connac, 2009).

Vaig tornar de la guerra de 1914-1918 greument ferit. Entre altres coses, no podia parlar molt de temps, especialment en situació d'aula: després de parlar deu minuts o un quart d'hora, més o menys, m'esgotava. Així que vaig buscar solucions. O deixava l'ensenyament o buscava altres tècniques de treball que em permetessin donar les classes de manera intel·ligent i eficient, i d'altres maneres de continuar interessant-me per l'aula per a poder dur a terme la tasca educadora. Així va començar la meva búsqueda.

Escrit de Freinet reproduït a Barré (1987, p. 4). Traducció pròpia al català.

Indica Lafon (1999) que és en aquest difícil període quan Freinet va adoptar les idees de solidaritat i d'ajuda mútua en el seu ideari. Així doncs, va proposar la seva manera d'ensenyar i aprendre amb el pensament de posar fi als horrors de la guerra i del que avui en dia anomenaríem com el “mai més” (Quimbetz a Irigoyen, 2020).⁶⁰

D'altra banda, la seva manera d'entendre el treball sorgeix del viatge a Rússia, on descobreix la pedagogia de Makàrenko. Freinet, marxista declarat i militant en el partit comunista francès, afirmava que mitjançant l'educació es combaten les desigualtats. Així doncs, “lluïta” a favor de la inclusió social a través de l'educació. A més, pel que fa a la modernització de l'educació, en el seu ideari, no pensa que esdevindrà per una qüestió de moda o per un decret “des de dalt” (des de les autoritats educatives), sinó que la modernització de l'educació serà una conquesta “des de baix”, és a dir, quan ascendeixi des de l'aprenentatge escolar, de manera equilibrada i relacionada amb l'harmonia de la vida quotidiana i l'esforç. Per tant, sota aquesta influència, els principis polítics en la pedagogia Freinet són la llibertat d'expressió, la vida cooperativa i la realització i emancipació mitjançant el treball diari (Freinet, 1981). D'aquesta manera, el seu enfocament pedagògic -clarament polític i social- s'emmarca dins d'un ensenyament progressista que, connectats amb el socialisme i el laïcisme, comporta una racionalització humana de la vida escolar, i no pas des de la idea d'una escola anàrquica en què el mestre no aconsegueix mantenir l'autoritat, tal com alguns dels seus crítics han manifestat (Freinet, 1994).

A partir de l'any 1925, la impremta, la correspondència i la cooperació fan de la classe de Freinet un mitjà educatiu ric en possibilitats en què tots els aprenentatges de base es troben integrats (Vasquez i Oury, 2001, p. 207). Preferia parlar de “tècniques Freinet”, i no pas de “mètode Freinet”. La principal raó és perquè veia la seva pràctica com a procediments i activitats de pedagogia popular que impregnaven la vida a l'escola (Trilla 2001, p. 258). Per tant, mitjançant les tècniques, l'infant ha d'opinar, discutir, treballar, manipular, investigar o criticar la realitat. L'objectiu d'aquesta escola cooperativa és permetre a infants i docents moure's entre un clima de confiança i respecte

⁶⁰ Quimbetz és una de les mestres entrevistades per a aquesta tesi doctoral que aplica les *pédagogies coopératives*. És membre de l'ICEM-34 i una de les autores de Connac et al. (2019), obra en què s'analitzen els postulats de Freinet.

en una escola oberta a la vida, de respectar la individualitat de l'infant i eliminar diferències socials (Freinet, 1972).

La seva pedagogia, també sorgida de l'experiència quotidiana (Vásquez i Oury, 2001, p. 208), es pot identificar al voltant de cinc pilars (Connac et al., 2019):

- 1) La lliure expressió de l'alumnat.
- 2) L'assaig i l'error experimental.
- 3) Les tècniques educatives.
- 4) La participació democràtica.
- 5) La cooperació.

La idea és que amb el treball cooperatiu l'infant participi de la presa de decisions, de la realització i del balanç. I tot això, a través de reunions i assemblees cooperatives setmanals, plans de treball en què l'alumne reflecteix el compromís de treball, fitxers escolars i autocorrectius, correspondència interescolar, treball en equip, impremta escolar, tempteig experimental. Al mateix temps que radica una gran importància a l'ambient escolar i social, a la natura, i a la necessitat de crear un material que potenciï aquestes idees en la pràctica educativa.

I és que Ovejero (2018, p. 72) ja afirma que Freinet va arribar més lluny del que després ho ha fet el *cooperative learning*, i assenyala que la concepció estatunidenca pren només un aspecte de la pedagogia Freinet per a desenvolupar-lo al màxim, l'aprenentatge en grup cooperatiu.

En definitiva, la pedagogia Freinet no és pas *cooperative learning*, sinó que es basa en un conjunt ampli de principis i tècniques que situen l'alumne en el centre del procés alhora que fomenten la cooperació, la solidaritat i la lluita contra la desigualtat, amb uns principis intrínsecs i unes finalitats polítiques declarades ben diferents de l'aprenentatge cooperatiu estatunidenc. I l'ICEM continua treballant per mantenir el seu llegat i la seva influència en la pedagogia francesa i internacional.

5.2.2- Cousinet i el treball lliure en grups (*méthode de travail libre par groupe*)

Roger Cousinet (1881-1973), pedagog francès, va ser inspector principal i va desenvolupar un "mètode de treball lliure per grup" (*méthode de travail libre par groupe*) (Raillon, 1993). És fundador de l'*École Nouvelle* el 1945, i fomentava un desenvolupament moral dels alumnes en el marc de l'Escola Nova a través de l'ajuda mútua dins de l'aula. És el primer pedagog francès que parla de "treball en grup" i, a través del seu treball lliure per grup, planteja que l'infant pot ser el seu propi educador, contràriament a l'infant passiu que s'anava trobant en la seva feina com a inspector.⁶¹

Cousinet va presenciar moltes classes com a inspector. Meirieu (2001b) el descriu com un home del tot sorprenent i revolucionari en relació a la seva funció en la seva època, perquè arribarà a subvertir completament aquesta imatge de l'inspector que va a l'aula a controlar. Així doncs, és un inspector que va a autoritzar i a donar llibertat als estudiants. En el seu ideari, el professor ha de deixar d'ensenyar perquè els alumnes comencin a aprendre, i el mètode de treball lliure per grup és el que ensenyarà als docents sent inspector.

Cousinet va estudiar les tesis de Durkheim i Dewey, es trobava amb Binet, treballava amb Decroly, amb Clapere de i amb Ferrière, i va anar a veure a Montessori. A més, va fundar la revista *L'Éducateur Moderne* i representa un sistema de pensament que consisteix en el que s'anomenarà l'Escola Nova, per transmetre valors centrats sobre l'activitat de l'infant.

Després de la Segona Guerra Mundial, va ser professor a la Sorbona i va teoritzar de manera estructurada el seu sistema pedagògic. La seva hipòtesi és que hi ha una mena de natura socialment positiva en l'infant. Aquest, quan no està constret, quan no està inscrit en un sistema de rivalitat, coopera amb els altres de manera positiva i constructiva. Així doncs, en aquest mètode de treball lliure en grup, els infants s'apleguen espontàniament en petites agrupacions de quatre o cinc membres, i el responsable de cada grup s'encarrega del quadern en què l'alumnat escriu els textos elaborats conjuntament. Aquests textos, generalment, depenien dels projectes que cada grup duia a terme: la història d'un vestit, la vida en un país llunyà, una nova tecnologia, etcètera. A partir

⁶¹ Explicat per Connac a l'estada de formació dels membres del grup ICEM34 a Palavas-les-Flots a l'octubre de 2022.

d'aquests textos i projectes s'organitzaven sessions col·lectives, que proporcionaven una nova feina a cada grup.

En darrer terme, hi ha pocs teòrics de l'aprenentatge cooperatiu que mencionin Cousinet. Els que sí ho fan, per exemple Ovejero (2018, p. 70) i Iglesias et al. (2017b, p. 29), assenyalen el seu bon fer amb el mètode de treball lliure per grups, i el fixen com un antecedent a seguir de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) perquè, encara que Cousinet mai va fer *cooperative learning*, era partidari de les idees de Dewey i suposa un canvi profund en la dinàmica escolar ja que declara la capacitat dels alumnes per a un aprenentatge en cooperació i col·laboració.

5.2.3.- Profit i les cooperatives escolars

Barthélémy Profit (1867-1946), de la mateixa manera que Cousinet, també va ser inspector principal d'educació. Motivat per la promoció del mutualisme com una eina educativa per al compromís cívic, va ser un dels fundadors de l'*Office Central de la Coopération à l'Ecole* (OCCE), i va impulsar la creació de cooperatives escolars, gestionades per i per a infants, d'acord amb les organitzacions democràtiques (Vuillet, 1968).

El mateix Profit (1936) explica que, gràcies a la cooperació escolar, l'escola, fins aleshores una mera reunió d'individualitats que s'enfrontava entre si, es va transformar en una associació d'infants que s'autodisciplinaven per a assumir la responsabilitat de millorar les seves condicions de vida i el progrés general de l'aula, tant des del punt de vista material com des del punt de vista moral.

Tanmateix, s'ha de diferenciar la cooperació entre alumnes en una aula -en qualsevol escola- de la d'una aula de les cooperatives escolars, ja que aquestes són associacions fetes a la mida dels infants, i, per exemple, inclouen una tresoreria perquè aquests puguin recaptar diners mitjançant accions solidàries i destinar-los a la realització de projectes de classe. I és que les cooperatives escolars preparen els infants per al mutualisme adult (Connac, 2010).

5.2.4.- Oury i la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*)⁶²

Fernand Oury (1920-1998), docent, i el seu germà, Jean Oury (1924-2014), psicoanalista, són a l'origen dels col·lectius educatius del Moviment Freinet, però acaben anat una mica més enllà, tenint en compte la dimensió inconscient freudiana de les relacions educatives (Robbes a Irigoyen i Gauthié, 2023). Els germans Oury van desenvolupar així el corrent de la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*), que és una perspectiva o corrent dins l'àmbit educatiu que se centra en l'anàlisi i en la transformació de les institucions educatives per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

S'entén per “institució” una organització simbòlica que ajuda a mediar les relacions a través dels mitjans de representació (Pain, 1982, 2005). Això és, per exemple, quan en el consell d'estudiants els alumnes es plantegen com ha de ser la vida cooperativa de la classe, és a dir, el consell d'estudiants com un mecanisme competent per establir normes de funcionament (Pagoni, 2011). Amb aquest consell de classe s'organitza tant el treball com la vida educativa a l'aula, i és on, de fons, s'ajuda a comprendre la democràcia als estudiants, ja que es tracten propostes, es resolen conflictes d'aula, i s'estableixen normatives d'aula (Grootaers i Tilman, 2022).

Un altre exemple del que inclou la pedagogia institucional són els “cinturons de comportament” (*ceintures de comportement*), per avaluar amb precisió els nivells de competència, saber fer o habilitats interpersonals dels alumnes; com també comprèn la dinàmica “Què hi ha de nou?” (*Quoi de neuf?*),⁶³ un dispositiu d'intercanvi dins d'un grup de persones al voltant de temes que els voluntaris presenten. Aquest espai de debat segur i democràtic és útil per enfortir els vincles d'un col·lectiu, per parlar de percepcions

⁶² Per elaborar aquest punt s'ha entrevistat el doctor Bruno Robbes, catedràtic de la Universitat CY Cergy de París, i especialista de la pedagogia institucional. L'entrevista ha estat publicada a Comunicació Educativa (Irigoyen i Gauthié, 2023). També s'ha consultat Geffard (2018), Hugon i Vulbeau (2022), i a Meirieu a través de la seva pàgina web:

https://www.meirieu.com/VIDEO/Oury-Nouv_Version-sans_decalage.mp4 (2000, 13 min.). Consultada el 26/12/2022.

⁶³ El “Què hi ha de nou?” (*Quoi de neuf?*) va ser observat a una classe d'Educació Infantil internivell de Montpellier. Aquesta dinàmica es duu a terme de manera adaptada a l'inici de cada sessió de l'estudi de cas 2 d'aquesta tesi. Per a més informació sobre la dinàmica es pot consultar: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/organiser-un-quoi-de-neuf/> Consultada el 15/08/2023.

contingudes, per esclarir situacions didàctiques, etc., és a dir, és una dinàmica amb rols entre els estudiants en què es treballa també llenguatge, vocabulari, capacitat d'escolta o comprensió. Tots dos dispositius es desenvolupen en les *pédagogies coopératives*.

I és que Robbes (a Irigoyen i Gauthié, 2023) afirma que la pedagogia institucional forma part de la família de les *pédagogies coopératives*, o, com assenyala que ho deia el gran expert de la pedagogia institucional, Jacques Pain: “la pedagogia institucional és la classe cooperativa que entra en anàlisi” [*la pédagogie institutionnelle, c'est la classe coopérative qui entre en analyse*], tot referint-se que això és una anàlisi clínica i una anàlisi institucional. Significa que l'anàlisi s'obre a les ciències humanes i socials, a les ciències de l'educació, a la psicoanàlisi, a les dinàmiques de grup, a la política, etc.

Tot i això, en la literatura sobre la temàtica es pot arribar a una confusió teòrica que pot comportar un encreuament de postulats i significats. En la literatura acadèmica que tenim a l'abast en català, se cita més a Lobrot i a Lapassade que als germans Oury o a Aïda Vasquez. Els primers expliquen una pedagogia institucional que es basa en la no-directivitat de Carl Rogers: autogestió del grup, paper autodidàctic de l'alumne, professor no-directiu, crítica a la influència de l'adult, etc. Però cal dir que hi ha dos corrents de pedagogia institucional: el corrent que anomenem “pedagogia institucional autogestioanada”, representat principalment per René Lourau, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Raymond Fonvieille, més inspirat en el treball anglosaxó sobre dinàmiques de grup (Kurt Lewin, Carl Rogers i la no-directivitat); i el corrent Oury-Vásquez, que anomenem “pedagogia institucional psicoanalítica” (*pédagogie institutionnelle psychanalytique*), que fa referència principalment al marc teòric de la psicoanàlisi. Mentre que el darrer, el corrent de la pedagogia institucional psicoanalítica, incloïa principalment docents d'escoles primàries i després professors d'instituts de secundària, la majoria dels autors del primer corrent van esdevenir acadèmics de la Universitat de París 8 Vincennes-Saint-Denis (antigament Centre Universitari Experimental de Vincennes), una universitat d'extrema esquerra, alternativa. I és aquest corrent el que es va interessar per l'anàlisi de les institucions i l'autogestió, produint el que Robbes anomena “una contrasociologia de les institucions” (*contre-sociologie des institutions*).

En l'àmbit educatiu, encara hi ha professors que segueixen la no-directivitat i l'autogestió, i aquesta és una de les grans diferències entre els dos corrents (a banda que

no defineixen de la mateixa manera molts dels conceptes que tenen en comú): la no-directivitat, que està molt més present al corrent d'autogestió. En canvi, en l'analític, Fernand Oury estava en contra de la no-directivitat generalitzada, tot i que defensava que en determinats moments pot ser important per deixar expressar del tot a un individu.

La base comuna d'aquests dos corrents de pedagogia institucional es troba en el psiquiatre de Reus Francesc Tosquelles, que pel franquisme es va exiliar el 1939 a França i, finalment, va acabar a Lozère, a l'hospital psiquiàtric de Saint-Alban-sur-Limagnole. Allí, amb Paul Balvet i Lucien Bonnafe, van ser l'origen del moviment de psicoteràpia institucional (*mouvement de la psychothérapie institutionnelle*), una manera d'atendre els malalts mentals actuant sobre l'estructura social de la institució psiquiàtrica.⁶⁴

Així doncs, la pedagogia institucional que ens interessa en aquest estudi és la psicoanalítica, que és el corrent pedagògic nascut a França durant els anys 1950-1960, resultant de la pedagogia Freinet i que reivindica les tècniques de producció cooperativa. El terme "*pédagogie institutionnelle*" va ser pronunciat per primer cop per Jean Oury i Fernand Oury al congrés del Moviment Freinet celebrat a París l'any 1958 (Pain, 2009). L'adjectiu "institucional" expressa l'enllaç entre la pedagogia i la psicoteràpia institucional, vincle que encarna la relació dels germans Fernand Oury, mestre d'escola, i Jean Oury, psiquiatre i psicoanalista (Héveline i Robbes, 2009). Talment, la creació de la pedagogia institucional deu molt a la contribució d'Aïda Vasquez (1937-2015), psicòloga veneçolana que dedica el doctorat a l'estudi de les relacions humanes a les classes l'any 1966.⁶⁵

En definitiva, aquesta perspectiva es basa en el fet que els estudiants han de ser participants actius en la presa de decisions i en la construcció de les normes i les pràctiques de l'aula. I es fomenta en la idea que l'educació no només es produeix per a

⁶⁴ Informació extreta a partir de la visita a l'exposició "Francesc Tosquelles, com una màquina de cosir en un camp de blat" (8 d'abril - 28 d'agost de 2022), produïda pel CCCB (Centre de Cultura Contemporània de Barcelona) en coordinació amb el CEESC (Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya). Tosquelles va ser pioner a abordar les arrels socials de la malaltia mental i va transformar les institucions psiquiàtriques durant la Segona República Espanyola i sota l'Europa feixista. Avui és una font d'inspiració per pensar en polítiques de salut mental.

⁶⁵ Informació extreta de la web de Pedagogia Institucional Internacional: <https://reseau-pi-international.org/> Consultada el 18/08/2023.

les aules, sinó que també és una construcció social que es crea i es desenvolupa dins de l'aula (Robbes, 2021). D'aquesta manera, la pedagogia institucional busca millorar el funcionament de l'organització i dels mecanismes que fan rutllar l'ensenyament-aprenentatge amb una participació activa de l'alumnat i de la comunitat educativa (Vasquez i Oury, 2001).

5.2.5.- Meirieu i la pedagogia diferenciada (*pédagogie différenciée*) i l'aprenentatge en grup (*pédagogies de groupe*)⁶⁶

Philippe Meirieu és investigador, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de ciències de l'educació de la Universitat Lumière-Lyon-II, i doctor *honoris causa* de la Universitat Lliure de Brussel·les i de la Universitat de Montreal, ha ensenyat en tots els nivells educatius i ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique*. Meirieu, autor de nombroses investigacions i llibres publicats en diversos idiomes sobre diferenciació pedagògica i filosofia de l'educació, ha participat en reflexions i reformes del sistema educatiu francès.

En la seva tesi doctoral, llegida el 1983, dilucida sobre l'aprenentatge en grup i assenyala que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè cooperin. Encara més, indica que si deixem els alumnes en grup i els demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, inactius i molestadors (*concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs*).⁶⁷

En l'aprenentatge grupal, Meirieu afirma que una de les distincions fonamentals ha de ser entre la tasca i l'objectiu. La tasca és el que fa concretament l'alumne, i l'objectiu, allò que aprèn –o es pretén que aprengui-. Indica que si el docent dona prioritat a la tasca, es va cap a la divisió del treball. En una situació escolar, si volem desenvolupar grups d'aprenentatge i no pas grups de producció, hem de prioritzar l'objectiu i no pas la tasca. Evidentment, com assenyala l'investigador francès, no podem prescindir de les

⁶⁶ Per realitzar aquest punt s'ha entrevistat el professor Meirieu. Es pot llegir l'entrevista sencera a Irigoyen (2022). També s'ha consultat Meirieu (1998, 2001a, 2009, 2010a, 2010b, 2018a, 2018b, 2020, 2021, 2022) i la pàgina web: <https://www.meirieu.com/> Consultada el 06/12/2021.

⁶⁷ Meirieu va llegir la tesi doctoral el 1983, i en van sortir aquests dos llibres: *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe - 1* (1984a, Chronique Sociale); *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2* (1984b, Chronique Sociale).

tasques. Però també cal identificar sistemàticament allò que s'ha après durant la tasca, què es pot formular, conceptualitzar i transferir.

Pel que fa a la cooperació, com s'ha mencionat, afirma que no esdevé de manera espontània en un grup, i en distingeix set nivells de cooperació entre alumnes, del més senzill al més elaborat (Meirieu a Irigoyen, 2022, p. 24-30):

- 1) *Ajuda mútua entre estudiants*: quan es demana a un alumne que expliqui allò que ha entès a un altre estudiant que realment no ho ha entès. En aquest nivell de cooperació no progressa només l'alumne ajudat, sinó també l'ajudant. Les dificultats d'aquell a qui s'ajuda permeten a l'ajudant expressar millor el seu propi coneixement i a donar-hi millor forma. Aquest primer nivell de cooperació es pot desenvolupar a través de propostes com ara la dels mercats de coneixement (*marchés de connaissances*) de les *pédagogies coopératives*, i que representa un sistema d'ajuda mútua multiplicat a escala d'una classe o d'un grup.
- 2) *Interrogatori recíproc*: quan a l'aula es demana a cada alumne que, posant-se en la pell del professor, interrogui el company veí per saber si ha entès el concepte en qüestió, i que tot seguit inverteixin els rols. L'interrogatori recíproc és un dispositiu que requereix una reformulació que permeti una millor apropiació. Es pot desenvolupar demanant als alumnes que creïn els exercicis d'avaluació. Perquè la creació d'exercicis d'avaluació que proposen a un altre permet comprendre molt més que la simple revisió del que un mateix ha après.
- 3) *Qüestionament mitjançant la confrontació*: aquest és un nivell que Connac (amb la proposta del *travail en groupe*) desenvolupa molt, i sobre el qual ha treballat especialment. Als estudiants se'ls fa una pregunta sobre un tema que no dominen. I se'ls fa confrontar-se, intercanviar les hipòtesis respectives, validar-les o invalidar-les per posar-les a disposició d'uns coneixements que després seran proposats pel professor, pel llibre de text, per un text, etcètera. És un nivell en què la cooperació en certa manera desestabilitza els vells coneixements i posa l'alumne en disposició d'adquirir-ne de nous.
- 4) *Correcció recíproca i interactiva*: hi ha exemples excel·lents en Célestin Freinet, com el de la posada a punt col·lectiva d'un text. Sabem que Freinet feia que els seus alumnes elaboressin textos lliures; quan ell considerava que el d'un d'ells

estava prou elaborat, demanava a l'autor que sortís a la pissarra i l'hi escrivís. Aleshores el professor s'adreçava a la classe i demanava als altres alumnes: “Què en penseu, d'aquest text?, què hi corregiríeu?”. I els alumnes suggerien millores. Alguns deien: “Cal afegir un adjectiu aquí”; d'altres: “Cal afegir això”, etcètera. Evidentment, l'alumne que ha escrit el text no ha de fer cas sistemàticament de les indicacions dels seus companys, sinó que s'ha de preguntar si els suggeriments són útils per a millorar el seu text o no. El que és important en aquest nivell de cooperació és allò que passarà dins del cap de l'alumne que ha escrit el text, la manera com interioritzarà les objeccions dels companys, com les entendreà, com les utilitzarà, i si l'ajuden a millorar la seva creació. Aquí tenim un mecanisme de cooperació real: “Els altres m'ajudaran a millorar el que he fet. I, ahora, preguntant-me sobre el que he fet, ells mateixos progressaran”.

- 5) *Classe puzzle o trencaclosques (Jigsaw)*: és el mètode Puzzle d'Aronson, que prové del *cooperative learning* estatunidenc (s'ha explicat de manera extensiva en el capítol anterior en l'apartat de mètodes de *cooperative learning*). El Puzzle es pot utilitzar tant amb grups de primària i secundària com amb estudiants universitaris. Pretén millorar els aprenentatges i alhora construir el col·lectiu, i treballar en el pla cognitiu i en el de la socialització. Meirieu lamenta que les obres d'Aronson no s'han publicat en francès. Indica que n'ha traduït fragments, però les seves propostes encara són molt poc utilitzades a França. L'obra d'Aronson i de Meirieu tenen propostes diferents sobre l'aprenentatge grupal, però fan referència a la mateixa idea: “si volem establir una cooperació, hem d'organitzar-la didàcticament i no deixar que els individus que fem cooperar s'organitzin lliurement, sense restriccions ni instruccions”. El que és interessant en el treball d'Aronson és que va poder realitzar amb el seu equip un estudi longitudinal durant trenta anys per observar els efectes d'aquesta pràctica. I va demostrar que els efectes van ser extremament interessants i molt positius, pel que fa tant a l'aprenentatge com a les relacions socials, que van millorar considerablement.
- 6) *Cooperació de concertació i decisió*: Célestin Freinet l'anomena “consell d'alumnes”. Es tracta d'una reunió d'alumnes que, amb un ritual i un protocol precisos (hi ha un ordre del dia, un president de sessió, un secretari, les normes que regulen les paraules, etcètera), examinaran un seguit de preguntes. Tal com també a dins d'aquest sisè nivell hi són els “tallers de filosofia”. És un taller en

què es dona un tema als estudiants tres o quatre dies abans perquè hi reflexionin. Després s'organitza un debat seguint unes regles estrictes. Hi ha d'haver un president de reunió i els alumnes cal que demostrin el seu punt de vista; cal que, si contradiuen un punt de vista contrari, el reformulin per estar segurs d'haver-lo entès. El mestre ha de fer pauses periòdiques per dir el que està acordat i el que està subjecte a desacord. Ens trobem, doncs, davant d'una forma de cooperació que ajuda a pensar, a reflexionar. En aquest sisè nivell també estarien les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) que s'inclouen en les *pédagogies coopératives*.

- 7) *Inclusió escolar o escola inclusiva*: l'escola inclusiva és un nivell de cooperació molt alt, ja que se suposa que aquesta cooperació es pot produir fins i tot entre alumnes amb diferències de nivell considerables i alumnes amb handicaps. La idea d'una escola inclusiva és extremament ambiciosa. Perquè aquests alumnes, cal integrar-los no tan sols en el sentit físic del terme sinó perquè siguin a les activitats que es fan i al col·lectiu simbòlic que constitueix la classe. Això ens porta a la pedagogia diferenciada. En qualsevol forma de cooperació autèntica, amb alumnes sempre diferents i de nivells heterogenis, cal diferenciar les ajudes, els suports i les formes d'acompanyament perquè cada alumne sigui capaç de participar en el col·lectiu. Hi ha d'haver un enfocament personalitzat que permeti a tots implicar-se en el grup. El docent ha de treballar, llavors, l'articulació entre la construcció del col·lectiu i l'atenció a les persones.

En darrer terme, Meirieu conclou que tota cooperació es refereix a tres objectius:

- *Objectiu cognitiu*: la construcció de la intel·ligència a través de la interiorització de la societat, perquè, com esmenta que defensava el psicòleg francès Henri Wallon, "la intel·ligència és la sociabilitat interioritzada".
- *Objectiu psicoafectiu*: fa referència a la capacitat de respectar els altres.
- *Objectiu polític*: la capacitat que els alumnes aniran adquirint per construir el bé comú, que va més enllà de la simple juxtaposició d'interessos individuals.

5.3. Principals autors de les *pédagogies coopératives*

El principal investigador de les *pédagogies coopératives* és Sylvain Connac,⁶⁸ catedràtic de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3, investigador del grup LIRDEF (*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation*), membre dels moviments i grups PIDAPI (*Parcours Individualisé Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle*),⁶⁹ ICEM34 (*Institut coopératif de l'école moderne, préfecture de l'Hérault*) i CRAP-Cahiers Pédagogiques (*Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques*).⁷⁰

Connac és l'autor d'una nombrosa obra d'articles, capítols de llibre i llibres acadèmics que investiguen les pràctiques de la cooperació entre alumnes, alhora que les difon a través de publicacions d'innovació, i els dona forma a través de materials didàctics per als docents de tots els nivells i àrees educatives (Connac, 2009, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2022, 2024; Cieutat i Connac, 2018, 2021; Connac i Durand, 2019; Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022; Connac et al., 2022; Connac i Irigoyen, 2023). Concretament, en les recerques centra esforços a estudiar les *pédagogies coopératives* al voltant de: l'heterogeneïtat del grup-classe i la personalització de l'aprenentatge; l'organització de les formes cooperatives (simètriques i asimètriques); les diverses variants de cooperació per a aprendre entre alumnes (cooperar per aprendre); la construcció i la socioconstrucció del coneixement per part dels alumnes; els dispositius per fomentar espais comuns per compartir percepcions i construir col·lectiu, així com d'altres per treballar el pensament reflexiu i l'emancipació de l'individu. En definitiva,

⁶⁸ En aquesta tesi doctoral s'han fet dues estades doctorals al grup LIRDEF de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 sota la tutela de Sylvain Connac. Connac ha estat entrevistat per a aquesta tesi doctoral, el text complet de la qual es pot llegir a: <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51> Consultada el 22/10/2023.

⁶⁹ PIDAPI és una associació de professors que crea i difon eines i materials didàctics per a la personalització en l'aprenentatge. Per saber-ne més es pot consultar: <https://www.pidapi-asso.fr/> Consultada el 28/07/2023.

⁷⁰ L'ICEM34 és un grup de docents de tots els nivells i de totes les àrees educatives que apliquen les *pédagogies coopératives* i n'investiguen i discuteixen els efectes i accions de millora després de la posada en pràctica: <https://www.icem34.fr/> Consultada el 12/12/2021.

Connac centra esforços en recerques per pautar i didactitzar la cooperació en l'aprenentatge i la seva dimensió social.

D'altra banda, també hi ha d'altres especialistes sobre aquestes variants i dispositius que conformarien aquest marc de *pédagogies coopératives*. Uns són experts específics en algunes de les pràctiques cooperatives com l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*), la tutoria entre iguals (*tutorat*), o les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), i altres són referents de temàtiques com la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*) o l'autoritat educativa docent (*autorité éducative*), postulats que influeixen en les *pédagogies coopératives*.

Philippe Meirieu, ja comentat en el subpunt anterior com un dels grans investigadors que influeix directament en les *pédagogies coopératives*. Amb les tesis sobre pedagogies grupals i pedagogia diferenciada (*pédagogie différenciée*), i les seves teories sobre la cooperació en l'aprenentatge, és qui afirma que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació, i és qui defensa amb la pedagogia diferenciada la vertadera inclusió escolar i la personalització de l'aprenentatge. De les seves idees emanen que l'escola ha de ser pre-política i crítica, en la qual també s'ha de tractar la crisi ecològica i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) per desenvolupar nous ideals en els joves. També diferencia el “desig de saber” i el “desig d'aprendre” (comentat en la problemàtica de recerca d'aquest estudi), a la vegada que critica la “normalització” en l'aprenentatge i explica els beneficis de la “normativitat”. Amb tot, Meirieu és el teòric de capçalera de l'Escola Nova, d'on beuen les *pédagogies coopératives*.

Alain Baudrit, professor emèrit de la Universitat de Bordeus, és la referència en les situacions d'ajuda (*aide*), d'ajuda mútua (*entraide*) i tutoria entre iguals (*tutorat*). Baudrit (1999, 2000, 2007a, 2007b, 2012) defineix les principals característiques de la interacció i de l'ajuda mútua entre alumnes a primària i secundària, estableix graus en la iniciació de l'ajuda mútua, i fonamenta nivells d'elaboració de l'ajuda i altres possibles formes d'ajuda.

Alain Marchive, professor honorífic de la Universitat de Bordeus, els seus estudis sobre l'ajuda (*aide*) i l'ajuda mútua (*entraide*) en l'aprenentatge (Marchive, 1995) són clau per a la fonamentació d'un corpus teòric de les *pédagogies coopératives*.

Michel Tozzi, professor emèrit de la Universitat Paul-Valéry de Montpellier 3. És especialista en la didàctica d'aprendre a filosofar, concretament en l'aprenentatge de la filosofia en infants, i és de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP). En l'àmbit anglosaxó és Mathew Lipman, amb les nocions de pensament crític i creatiu, qui radica en les bases que apliquem en la proposta "Filosofia 3/18", originàriament en anglès "Philosophy for Children, P4C", programa educatiu filosòfic dels anys 1960 dels EUA que desenvolupem dècades posteriors al sistema educatiu català (Moreno Montañez, 2021). D'altra banda, a França, Michel Tozzi, des dels 2000 apunta a les exigències intel·lectuals de filosofar (Tozzi, 2002). Des d'aquest punt de vista, la DVDP se centra en la combinació de tres grans requisits intel·lectuals: argumentar, problematitzar i conceptualitzar. Així doncs, les DVDP s'utilitzen en les *pédagogies coopératives* per abordar una educació per a la ciutadania mitjançant l'exercici de la democràcia directa i l'emancipació de l'individu, tot desenvolupant habilitats de pensament i de parla en grup. En això es va centrar la tesi doctoral de Connac, dirigida per Tozzi, i defensada l'any 2004: "*Discussion philosophique à visée philosophique et classes coopératives en zone d'éducation prioritaire*" [Debat filosòfic amb finalitat filosòfica i classes cooperatives en zones d'educació prioritària].

Bruno Robbes és catedràtic de ciències de l'educació i de la formació a la Universitat CY Cergy de París, director adjunt del laboratori EMA (*École, Mutations, Apprentissages*) [Escola, Canvis, Aprenentatge] i responsable d'una llicenciatura en ciències de l'educació que forma estudiants a través de la pedagogia institucional (*pédagogie institutionnelle*) i la cooperació. Es va formar amb Fernand Oury, pare de la pedagogia institucional, i amb Jacques Pain, el gran referent sobre la temàtica. Robbes és el creador de la xarxa *Pédagogie institutionnelle Internationale*⁷¹ i especialista en l'autoritat educativa del docent (*autorité éducative*) (Robbes, 2010). Incideix en les *pédagogies coopératives* des de la pedagogia institucional.

Laurent Lescouarch és catedràtic de ciències de l'educació de la Universitat de Caen Normandie i membre del grup de recerca CIRNEF (*Centre Interdisciplinaire de*

⁷¹ Bruno Robbes és el creador de la xarxa "Pedagogia institucional Internacional" (*Pédagogie institutionnelle Internationale*). Els objectius d'aquesta xarxa són disposar d'un espai per compartir informació actualitzada sobre pedagogia institucional i establir vincles entre persones i països. Hi ha 114 membres. Comparteixen la xarxa: França, Brasil, Bèlgica, Itàlia i Grècia.

Recherche Normand en Education et Formation). És especialista en suport i ajudes en l'aprenentatge i en *pédagogies différents*. També ha investigat sobre *classes coopératives multi-âges* (Lescouarch, 2021).

Laurent Reynaud és professor de secundària que aplica les *pédagogies coopératives* i formador d'equips de docents. Realitza recerca al voltant de la cooperació en l'aprenentatge. És l'autor de “Faire collectif pour apprendre. Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages” (2022), publicat per ESF Sciences humaines.

Guillaume Caron és doctorand sota la direcció de Connac i estudia les condicions d'emancipació i els dispositius d'ajuda (*aide*), d'ajuda mútua (*entraide*) i de tutoria entre alumnes (*tutorat entre élèves*) dels centres d'educació prioritària. Ha publicat amb Fillion, Scy i Vasseur l'obra “Osez les pédagogies coopératives: au collège et au lycée”, treta l'any 2021 per ESF Editeur.

Tots els docents, formadors i investigadors que conformen PIDAPI, l'ICEM-34 i el CRAP-Cahiers Pédagogiques, amb totes les aplicacions a l'aula que permeten publicar realitats del dia a dia, així com per la tasca difusió i el material didàctic que creen amb intencions d'arribar a tots els nivells de totes les àrees educatives.

En darrer terme, en l'àmbit francòfon, però fora dels estudis concrets sobre *pédagogies coopératives*, centrant-se en el *cooperative learning* destaquen els estudis de Howden i Kopiec (2000), Rouiller i Lerhaus (2003), Baudrit (2005), Staquet (2007, 2019), Rouiller i Howden (2010) i Buchs et al. (2016). Malgrat que no són estudis que es basin amb les *pédagogies coopératives*, són importants perquè estudien la interacció cooperativa en l'aprenentatge i la construcció i la socioconstrucció del coneixement. De la mateixa manera, els estudis sobre les *pédagogies coopératives* són (o haurien de ser) importants per al *cooperative learning*. Perquè el coneixement no entén de fronteres conceptuals.

5.4. Les *pédagogies coopératives*: definició i característiques

Les “pedagogies cooperatives” és el terme en català en què decidim introduir a través d’aquest estudi el concepte provinent del món francòfon “*pédagogies coopératives*”.⁷² Una “pedagogia cooperativa” (*pédagogie coopérative*) es pot definir com una forma d’ensenyament en què l’aprenentatge és possible gràcies a la cooperació entre les persones que formen part del binomi o del grup (o les que interactuen amb ell). Com que en realitat són diverses formes i pedagogies, és pluralitza i el concepte passa a anomenar-se “*pédagogies coopératives*” (en plural), que, com s’ha esmentat en els apartats anteriors, són principalment fruit de pedagogs i moviments educatius de l’Escola Nova, dels treballs dels moviments pedagògics i de la recerca científica sobre la dimensió social en l’aprenentatge. A més a més, tots aquests treballs també han arribat gràcies a moviments pedagògics.

Tot i això, el concepte no s’ha de confondre amb l’expressió “*pédagogie coopérative*”, que sovint s’ha utilitzat en publicacions d’àmbit francòfon per traduir el *cooperative learning*. És més, per evitar la confusió terminològica, a Connac i Irigoyen (2023) proposem l’ús d’*apprentissage coopérative* com a solució per a la seva traducció en llengua francesa.

El concepte de “*pédagogies coopératives*” (PC) es difon i adopta una gran dimensió en l’imaginari acadèmic i educatiu francòfon a partir de l’obra de Sylvain Connac *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (ESF éditeur) [Aprender amb les pedagogies cooperatives], publicada l’any 2009. Tanmateix, aquest no era el primer treball que l’investigador de Montpeller realitzava sobre la cooperació en l’aprenentatge. Encara més, va formar part de l’equip docent de l’escola cooperativa Antoine Balard de

⁷² D’acord amb Connac, és el terme amb el qual es decideix introduir el concepte francòfon. Aquest terme ja ha estat anomenat així a l’entrevista que se li va realitzar per a aquesta tesi doctoral. En base a això, en català també s’ha esmentat d’aquesta manera en els estudis fets a Irigoyen (2021b, 2021c) i Irigoyen i Connac (2023). Al mateix temps, en castellà s’ha introduït com a *pedagogías cooperativas* a Connac (2021a, 2021b) i a Irigoyen i Pons-Altés (2023a, 2023b, 2023c, 2023d). També cal esmentar que Connac, a partir de la seva obra de 2009, va participar l’Escola d’Estiu de Rosa Sensat de l’any 2010 amb “Impacte de la cooperació en l’aprenentatge escolar” (Connac, 2011), en què dona a conèixer algunes de les pràctiques educatives –ajuda, ajuda mútua i tutoria– que després ha desenvolupat.

Montpeller. No obstant això, sí que cal dir que és en aquesta gran *opera prima* on aplega totes les PC sota una mateixa expressió i les presenta en un volum. A més, ha continuat aquesta obra amb tota una exuberant publicació d'articles, capítols de llibres, llibres acadèmics.

Cal dir que es tracta de pedagogies en el sentit més rigorós de la paraula, perquè gairebé mai es parla de “mètodes” o de “modalitats d'intervenció de l'adult”. És a dir, no hi ha una recepta instructiva d'aplicació, sinó que s'intenta organitzar el grup-classe i l'acció cooperativa de manera que l'alumnat pugui, inicialment, sentir-se en condicions favorables de confiança i seguretat per a actuar i, posteriorment, experimentar que pertany a una xarxa amb diferents demandes i situacions d'aprenentatge. Per tant, aquesta concepció entén per “cooperació” el conjunt de situacions en les quals els alumnes tenen la possibilitat d'ajudar-se, o produeixen o aprenen junts, amb una intencionalitat i en la cerca d'un benefici individual/mutu. En aquest marc de PC, les relacions interpersonals es presenten, doncs, com a vectors de tres tipus de peticions cooperatives (Connac, 2024): de suport davant d'una dificultat, de diversificació d'idees individuals, i de conflicte interpersonal (mitjançant la confrontació d'opinions).

Actualment les PC contenen una sèrie molt diversa de variants pedagògiques que s'organitzen d'una manera concreta, tenen objectius propis i requereixen unes atencions pròpies. Així doncs, sota el paraigua de pedagogies cooperatives, hi ha 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- (*DVDP*), els jocs cooperatius (*jeux coopératifs*) o els mercats de coneixement (*marchés de connaissances*).

En la pràctica, tota aquesta proposta no s'ha de confondre amb el plantejament d'una no-directivitat per part del docent en l'ensenyament-aprenentatge. Els estudiants actuen junts i, aquest "fer en comú", requereix una organització precisa per part del docent, en forma de disciplina (Debarbieux, 2018). En les PC el docent és un organitzador de les situacions de treball, i pren forma de guia diari i de recurs permanent per a les situacions d'aprenentatge que ha establert.

D'aquesta manera, el marc d'acció de les PC implica (s'amplia a partir d'Irigoyen, 2021c, p. 225-242):

- Diversificar situacions d'aprenentatge entre iguals.
- Establir l'alumne i el docent com a subjectes actius de l'ensenyament-aprenentatge cooperatiu. El docent també és una peça clau en l'ambient d'aula, i no deixa en la no-directivitat el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Els continguts són importants i el docent representa una figura que sap, que guia, que transmet i que assegura sabers i crea situacions d'ensenyament-aprenentatge-avaluació formatives i formadores.
- Diferenciar cooperació i col·laboració en l'aprenentatge i assenyala punts en què convergeixen.
- Defensar una educació personal i social, basada en la personalització de l'aprenentatge.
- Distingir diverses relacions/interaccions cooperatives entre iguals: l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria i el treball en grup.
- Organitzar maneres diverses de treball grupal (treball en grup i treball en equip) i mostrar diferents tipus de grups d'aprenentatge, alhora que en determina punts forts i limitacions, i n'estableix la temporalitat de la seva aplicació.
- Diferenciar el "treball en grup" del "treball de grup", i el "treball en equip" del "treball d'equip".
- Aportar elements clau per acompanyar la cooperació, descriure les etapes del treball en grup i incloure variants cooperatives de desbloqueig del conflicte cognitiu.
- Introduir dispositius i dinàmiques col·lectives com els debats o els consells cooperatius d'alumnes com a tècnica educativa, analitzar-ne punts forts i dèbils, incorporar normes orientades a com ordenar-lo, regular-lo i ajustar-lo perquè se sustenti des del respecte a l'individu i per a l'educació en grup.

En darrer terme, els principis axiològics en què es mouen les pràctiques cooperatives de les PC són:

Taula 20. Principis de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*)

<i>Principis</i>		<i>Significat</i>	<i>Accions i pràctiques</i>
1	Respecte a l'individu	No obligatorietat de cooperar	Voluntarietat en el fet de cooperar, tant en el fet d'ajudar o ser ajudat
2	Cooperació	Acció combinada	Intencionalitat
			Generositat
			Benefici individual
3	Interdependència positiva	Mitjà per a aprendre	Ajuda, ajuda mútua, tutoria, treball en grup/equip/taller
4	Habilitats socials i de col·lectivitat	Mitjà per a crear col·lectiu	Consell cooperatiu, DVDP, mercat de coneixements, jocs cooperatius
5	Heterogeneïtat	Personalització de l'aprenentatge	Xarxa de variants per "aprendre a cooperar" i mecanismes com el pla de treball (<i>plan de travail</i>) i recursos i eines de la pedagogia institucional com el "cinturó de comportament" (<i>ceintures de comportement</i>)
6	Responsabilitat	Individual	Respecte a un mateix pel que fa als compromisos adquirits
		Humana	Respecte cap als altres per contribuir al seu benestar
		Ecològica	Respecte i compromís per preservar l'entorn

Font: elaboració pròpia.

5.5. Principals formes de cooperació en les *pédagogies coopératives*⁷³

En les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) (PC), la cooperació entre alumnes no és un tot homogeni. La cooperació pot ocórrer des d'una relació simètrica o asimètrica:

⁷³ En aquest punt s'ha analitzat l'obra de Connac (2009, 2017b, 2020a, 2021a, 2021b), que estudia les cinc variants de la cooperació entre l'alumnat (ajuda, ajuda mútua, tutoria, treball en grup, treball en equip) i se segueixen els estudis d'especialistes com Baudrit (1999, 2000, 2007a, 2012), Marchive (1995) o Meirieu (2010a, 2010b). L'obra de Connac no està traduïda al català, per tant, la traducció dels conceptes d'aquest apartat són traducció pròpia.

- *Relació simètrica*: es produeix aquesta relació quan hi ha un intercanvi en paritat entre estudiants (pot ser en l'ajuda mútua, el consell cooperatiu, el Debat amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques –DFDF–, el treball en grup, el treball en equip, el treball en taller o el joc cooperatiu).
- *Relació asimètrica*: es produeix aquesta relació quan un estudiant amb expertesa sobre una qüestió o amb una habilitat necessària en aquella tasca intercanvia informació amb un altre company que l'ha demanada (pot ser l'ajuda, la tutoria o els mercats de coneixement).

Al mateix temps, aquestes situacions d'aprenentatge esdevenen de manera formal o informal:

- *Situació formal*: són situacions d'aprenentatge creades pel docent.
- *Situació informal*: són situacions d'aprenentatge que han estat originades per iniciativa de l'alumnat.

Els eixos condueixen a la ubicació d'aquestes pràctiques principals de cooperació entre alumnes. A l'eix horitzontal hi ha la instrucció de treball: si aquesta la dona el docent, parlem d'una situació formal; en canvi, si la situació es produeix per iniciativa dels estudiants, és una situació informal. A l'eix vertical de la figura es representa l'experiència/sapiència sobre el tema que es tracta. Pot ser una relació de paritat, en què els alumnes cooperen perquè es troben a una distància similar de la qüestió a tractar, així doncs, parlem d'una relació simètrica; o quan els estudiants, perquè ho necessiten, demanen als companys les habilitats o coneixements, es tracta d'una relació asimètrica.

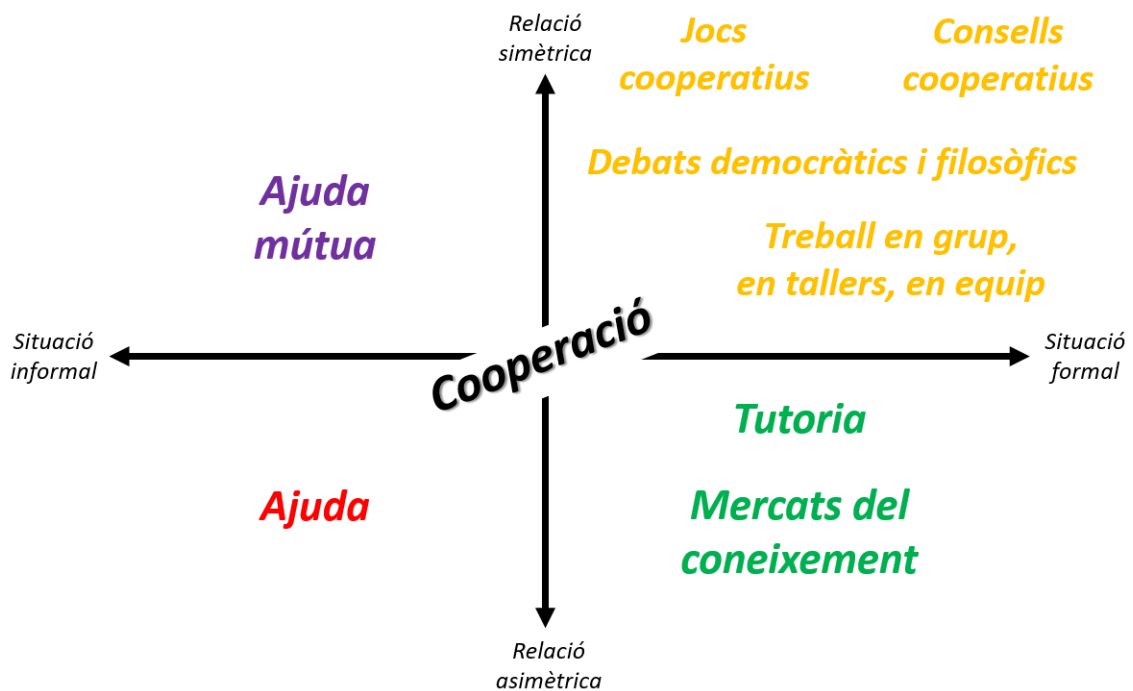
Cadascuna d'aquestes variacions respon a diferents realitats educatives i objectius específics d'aprenentatge. Per tant, cadascuna d'elles ha de ser prevista perquè s'origini de manera espontània (informal) o de manera formal perquè cada dispositiu cooperatiu reuneix unes finalitats educatives específiques i una funció en el procés d'aprenentatge. La metàfora que utilitzada sovint Connac és: “El docent és com un artesà que no utilitza un tornavís per clavar un clau”. Llavors, el docent, seguint la metàfora ara amb Carles Capdevila (2017, p. 58), és com aquest artesà, ha de cuidar els detalls i ha de planificar amb cura i precisió quin dispositiu o quines accions cooperatives han de sorgir entre els estudiants en cada moment del procés d'aprenentatge.

A més, dintre dels eixos de situació d'aprenentatge formal o informal i de relació entre alumnes simètrica o asimètrica, apareixen les diferents pràctiques cooperatives de les pedagogies cooperatives, que es desenvolupen al voltant de dues situacions:

- 1) *Situacions centrades en l'aprenentatge*: les anomenarem situacions de “cooperar per a aprendre”, i són l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria, el treball en grup i el treball en equip.
- 2) *Situacions centrades en fomentar i crear vincles col·lectius*: les anomenarem situacions de “cooperar per crear o construir col·lectiu”, i són els consells cooperatius, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF), els mercats de coneixements i els jocs cooperatius.

A continuació, es mostra l'emplaçament de les situacions centrades en l'aprenentatge (cooperar per a aprendre) i de les pràctiques col·lectives (cooperar per crear col·lectiu) sobre els eixos de relació simètrica o asimètrica i de relació formal o informal:

Figura 9. Mapa variants de les pedagogies cooperatives



Font: publicat a Irigoyen (2021a), traducció pròpia de (Connac 2020a).

Finalment, cal fer menció que les pràctiques de cooperació entre alumnes no inclouen les interaccions dels estudiants amb un docent o amb materials didàctics.

A continuació s'analitzen les formes de “cooperar per a aprendre” (ajuda, ajuda mútua i la tutoria entre iguals) i les formes de “cooperar per a crear col·lectiu” (consells cooperatius, Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, mercats de coneixement i jocs cooperatius).

5.5.1.- Formes de cooperació per a aprendre: “cooperar per aprendre”

Les formes de cooperació entre alumnes per “cooperar per aprendre” són l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria entre iguals, el treball en grup, el treball en equip. Cadascuna té la seva preparació i uns objectius propis. En els següents subpunts es descriuran totes aquestes pràctiques i s'assenyalaran, a través de l'anàlisi dels treballs dels especialistes, la definició, les característiques, les particularitats i, en darrer terme, en base a l'esquematització de Connac (2020a), els avantatges, riscos i precaucions. A l'últim, en cadascuna de les pràctiques educatives, es mostra una taula d'elaboració pròpia a mode de resum de l'acció cooperativa descrita. En cada taula s'inclou la definició, la relació simètrica o asimètrica que s'estableix, la situació formal o informal sobre com esdevé l'acció, els objectius prioritaris, els avantatges, els riscos i les recomanacions, així com els especialistes. En darrer terme, tanca la descripció de totes les pràctiques cooperatives una taula conjunta en què, de manera global, es pot observar tot el ventall de variants amb totes les característiques analitzades.

5.5.1.1.- L'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*) i la tutoria entre iguals (*tutorat*)

Les pràctiques d'ajuda (*aide*), d'ajuda mútua (*entraide*) i de tutoria entre iguals (*tutorat entre élèves*) són interessants d'introduir a l'aula perquè enriqueixen la formació i l'aprenentatge individual dels estudiants. Davant d'una tasca, l'alumnat pot fer-la individualment, demanar o proporcionar ajuda (ajuda o tutoria entre iguals) o realitzar-la amb d'altres companys (ajuda mútua). D'aquesta manera, ningú “s'enganxa” davant d'un obstacle i, en el moment del bloqueig cognitiu individual, el docent ja no és l'únic recurs que hi ha a l'aula per a intentar desfer-lo.

- L'ajuda (*aide*)

L'“ajuda” (*aide*) és una situació en què un individu que es considera competent o pugui considerar-se “expert” en una situació o coneixement, aporta sabers de manera espontània i puntual a una altre individu que ho ha sol·licitat.

En les pedagogies cooperatives l'ajuda té una funció molt clara durant les situacions d'entrenament,⁷⁴ de manera que els estudiants es poden beneficiar per a alliberar-se d'un bloqueig davant d'una dificultat individual.

L'ajuda genera una relació que és asimètrica entre els dos alumnes, és a dir, l'individu que ajuda és el que posseeix més competències per a aquella tasca en concret que l'individu que és ajudat. Tanmateix, aquesta relació podria arribar a ser nociva si s'allarga, ja que es podria instal·lar una relació de “verticalitat” entre els dos estudiants. Però no representa cap problema si l'estudiant que té la iniciativa és l'ajudat, és a dir, demana l'ajut la persona que vol ser ajudada. Així doncs, això significa que l'acció de demanar ajuda correspon a una acció de responsabilitat. Cal afegir que, molts cops, es dona el cas d'estudiants que ajuden de manera espontània, sense que l'altra persona ho hagi demanat, inclús quan la situació no ho requereix. I això és un fet que cal treballar i reconduir amb l'alumnat.

D'altra banda, Web (1989) distingeix diferents nivells d'elaboració en funció de la situació i de la demanda d'ajuda:

- *Ajuda executiva*: consisteix a proporcionar directament la resposta. És contraproductiu, ja que la persona que necessita l'ajuda no aprèn.
- *Ajuda poc elaborada*: consisteix a donar una informació simple i apropiada per a una tasca senzilla. Només requereix que la persona que ajuda tingui qualitats personals i relacionals.
- *Ajuda elaborada*: consisteix a donar explicacions i fer que l'altra persona analitzi les diferents estratègies de resolució del problema. Requereix un cert grau d'especialització en el tema que s'està treballant per part de la persona que ajuda.

⁷⁴ L'entrenament (*entraînement*) són situacions d'aprenentatge prèvies a les activitats avaluatives. Serveixen per practicar una activitat abans d'enfrontar-se a l'activitat avaluativa.

L'ajuda elaborada és eficaç per a estudiants que no poden continuar avançant perquè estan en una situació de bloqueig, i amb aquesta “ajuda elaborada” s'aconsegueix desbloquejar el company (Baudrit, 2007b; Marchive, 1995). Per a Guerrier (2006), els *blancs de compréhension*⁷⁵ poden aparèixer a l'aula en el moment que el coneixement d'algun assumpte està fora de l'abast de l'alumnat, i és llavors quan la intervenció d'un company té un paper important, sobretot si s'utilitza el llenguatge verbal i no verbal (Connac, 2017b).

Schubauer-Leoni i Perret-Clermont (1988) assenyalen que hi ha situacions en què l'ajuda serà possible i es podrà proporcionar fàcilment, tal com afirma Marchive (1995), produint un “desbloqueig”; però n'hi ha d'altres en què hi ha haurà més obstacles i que estarà fora de l'abast de l'alumnat, i és aquí quan Connac (2021b) afirma que requereix d'intervencions més elaborades, ja que en aquest cas el llenguatge no verbal que acompanya les explicacions verbals no és suficient. A més, Connac (2017a) subratlla que l'ajuda elaborada també és beneficiosa per a la persona que ajuda, perquè requereix una gran implicació cognitiva. Tot i això, s'ha d'anar en compte, perquè es pot privar a la persona ajudada d'aprenentatge reals, perquè com a receptora d'informació massa elaborada no és capaç d'abordar la solució del problema o qüestió i acaba executant les ordres que li donen.

I és que Crahay et al. (2001) ja mostren una distinció entre l'ajuda “retroactiva” i l'ajuda “proactiva”, i assenyalen que només la retroactiva resultaria eficaç. Per exemplificar-ho, en un acompanyament pas a pas, l'ajuda és proactiva, i això significa que la persona ajudada només hauria de seguir les indicacions per a realitzar la tasca i, per tant, queda exempta del treball cognitiu que suposa el treball. En canvi, l'ajuda retroactiva gira al voltant de les preguntes o els errors de l'estudiant que encara no sap. Així integra les explicacions de l'estudiant que ajuda. Per tant, en l'ajuda retroactiva, la persona ajudada està al capdavant del procés en què participa i obté la bastida de coneixements necessària.

⁷⁵ S'ha traduït per “bloquejos” el que en la literatura francòfona s'anomena “*blancs de compréhension*”. Són buits de comprensió, situacions on l'estudiant queda encallat i no és capaç de continuar realitzant l'activitat ell sol.

D'altra banda, Baudrit (2007b) descriu cinc aspectes que la persona que ajuda ha de tenir en compte. Aquesta ha de proporcionar una ajuda:

- 1) Pertinent.
- 2) D'un nivell d'elaboració que es correspongui a la petició.
- 3) L'interval de temps entre la petició i l'ajuda ha de ser relativament curt.
- 4) La persona ajudada ha de comprendre l'explicació que li han ofert.
- 5) Tenir l'oportunitat d'utilitzar les explicacions de la persona que ajuda per a resoldre el problema inicial i d'altres de similars.

Amb Webb (1989) afegiríem una sisena consideració:

- 6) La persona ajudada ha d'experimentar la necessitat d'ajuda.

D'aquesta manera, per a no caure en el que anomenem “assistencialisme” (anticipar-se a una demanda d'ajuda d'un company), és important que la intervenció de la persona que ajuda es produeixi com a resposta a una pregunta o a una necessitat de la persona ajudada.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions de l'ajuda:

- *Avantatges*: quan es permet ajudar-se els estudiants, s'impedeix que es trobin sols i “atrapats” davant d'una dificultat que no poden resoldre amb les seves habilitats o coneixements. Amb l'ajuda es pot interactuar amb algun company i trobar una resposta a la situació d'aïllament.
- *Riscos*: n'hi ha de dos tipus (Connac, 2020, p. 50-51): a) per a l'alumne que ajuda: que s'ho prengui com una obligació o haver d'ajudar quan un no vol. Això comporta una possibilitat d'un reforç excessiu a la persona que s'ha d'ajudar. En el millor dels casos: donen massa informació; en el pitjor dels casos: fan la tasca per l'altra persona per desfer-se de la tasca “imposada”; b) Per a l'alumne que és ajudat: devaluació. Si rep ajuda quan no l'ha demanada, la situació és visible per tothom, es pot sentir desvalorat i pot perdre la confiança en ell mateix, estigmatitzant l'etiquetatge de ser un alumne amb dificultats.

- *Precaucions*: explicar que l'ajuda: a) pot tenir beneficis per a un mateix en determinats moments; b) no s'imposa, és per iniciativa de qui demostra la necessitat de ser ajudat sol·licitant un company voluntari, en una situació de bloqueig; c) utilitzar el “Tetra-ajuda” (*Tétra'aide*) de Demaugé-Bost (2005).

Taula 21. Taula resum de l'ajuda (*aide*)

Ajuda (<i>aide</i>)	
<i>Definició</i>	Un estudiant que es reconeix capaç aporta coneixements i/o habilitats a un company que expressa necessitat de ser ajudat
<i>Relació-situació</i>	Asimètrica-informal
<i>Objectius prioritaris</i>	Donar suport al treball individual; fomentar la generositat
<i>Avantatges</i>	Desbloqueig; impedeix l'aïllament; reinterpretació del que ajuda; socialització
<i>Compte amb...</i>	Ajuda proactiva; ajuda massa elaborada; obligar a ajudar
<i>Recomanacions</i>	Ajudar per iniciativa de qui la necessita; introduir el Tetra-ajuda
<i>Experts</i>	Marchive, Baudrit, Connac

Font: elaboració pròpia.

- **L'ajuda mútua (*entraide*)**⁷⁶

L'“ajuda mútua” (*entraide*) és una interacció entre dues o més persones en el moment que decideixen reunir-se o ajuntar-se, pel simple fet que es troben en una mateixa dificultat (situació de bloqueig individual), i combinar les seves forces per intentar

⁷⁶ En aquesta tesi doctoral es tradueix el concepte “*entraide*” per “ajuda mútua”. Per a això s'ha consultat l'obra de Baudrit (2012) i s'ha consultat en persona al professor Connac. Amb aquesta decisió es mostra el desacord en la primera –i única- obra traduïda de Connac a Espanya, *La cooperación entre el alumnado* (2021a), en què es tradueix “*entraide*” per “*ayuda entre iguales*”. L'ajuda entre iguals no és l'ajuda mútua, sinó que és un concepte paraigua que la inclou. És a dir, l'ajuda entre iguals inclouria les variants d'ajuda (*aide*), ajuda mútua (*entraide*), tutoria entre iguals (*tutorat*). No és una qüestió menor, perquè pot ser la base de futures publicacions i s'erra en el concepte. Cal diferenciar l'“ajuda entre iguals” de l'“ajuda mútua”, ja que el primer concepte sí que el tenim treballat en els estudis de Duran i Monereo (2012). Alhora, l'ajuda mútua tampoc no s'ha de confondre amb ajuda recíproca. A més, cal mencionar que Connac cita l'obra de Kropotkin (ajuda mútua i suport mutu).

resoldre un problema o una dificultat. L'ajuda mútua és una situació informal, és a dir, aquests alumnes s'organitzen lliurement i es reuneixen per iniciativa pròpia per a resoldre junts l'assumpte.

En les pedagogies cooperatives, l'ajuda mútua pot ocórrer en les situacions d'entrenament, de manera que els estudiants no es quedin bloquejats gaire temps i puguin agrupar idees, habilitats o recursos per intentar trobar solucions conjuntament.

Baudrit (2007b) destaca que aquestes situacions d'ajuda mútua entre alumnes es donen sobretot quan el nivell cognitiu dels estudiants és el mateix (o amb una diferència "mínima"), per tant, això és en una relació simètrica, perquè tenen una posició similar quan treballen conjuntament amb un objectiu comú. D'aquesta manera, les parelles o els grups d'ajuda mútua acostumen a ser bastant homogenis, ja que totes les persones tenen les mateixes competències en relació a l'objectiu que les uneix. A més, aquesta situació no dona lloc a cap estigmatització perquè són els mateixos alumnes els qui escullen aquesta estratègia d'agrupació.

Es poden observar dos tipus d'iniciatives de l'ajuda mútua, en la majoria de les vegades:

- 1) Un estudiant proposa de manera espontània investigar sobre un tema, es forma una parella o un grup, i el treball s'organitza sense cap tipus de directriu per part del docent.
- 2) Diversos estudiants que no aconsegueixen resoldre de manera individual un exercici decideixen unir forces i compartir coneixements, és a dir, s'agrupen i s'ajuden.

Baudrit (2007a, p. 116) afirma que l'ajuda mútua està dins del camp de l'aprenentatge col·laboratiu. Perquè la col·laboració té un caràcter més espontani que el cooperatiu, ja que les persones interaccionen com els sembla convenient.

La Garanderie (1999, p. 15) assenyala que l'ajuda mútua motiva més i millor que una situació de competència, ja que les persones són solidàries en el present i ho poden tornar a ser en el futur. També afavoreix l'aprenentatge i contribueix a una millora dels comportaments prosocials i de la consciència ciutadana (Fertig, 1995) i del sentit de comunitat (Schaps et al. 1997).

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions de l'ajuda mútua:

- *Avantatges*: en el moment de l'“entrenament”, quan els estudiants realitzen exercicis individualment, es poden trobar dos tipus d'obstacles: 1) relacionats amb dificultats per comprendre o resoldre; 2) relacionats amb l'avorriment de treballar sols. Així doncs, si se'ls permet ajudar-se mútuament, aquests estudiants poden fer junts la mateixa tasca, perquè fan el mateix i es troben amb una situació simètrica i amb un bloqueig similar.
- *Riscos*: l'ajuda mútua pot convertir-se en una disminució d'esforç intel·lectual d'alguns alumnes que confien en la feina dels altres. També hi ha el risc d'escollir sempre companys que són considerats més “forts”, més habilidosos en la matèria.
- *Precaucions*: explicar que han d'evitar temptacions d'associar-se amb els més “forts” perquè s'obté un esforç cognitiu menor en el procés d'aprenentatge. Tal com també es pot acabar la tasca de manera individual.

Taula 22. Taula resum de l'ajuda mútua (*entraide*)

Ajuda mútua (<i>entraide</i>)	
<i>Definició</i>	Dos o més estudiants decideixen reunir-se per intentar resoldre un problema individual
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-informal
<i>Objectius prioritaris</i>	Donar suport al treball individual; fomentar la solidaritat
<i>Avantatges</i>	Desbloqueig; posada en comú; compartir coneixement; impedeix aïllament
<i>Compte amb...</i>	Disminució de l'esforç intel·lectual; escollir els “més forts”
<i>Recomanacions</i>	Evitar el risc de deixar que els companys realitzin les activitats més difícils; acabar les tasques individualment
<i>Experts</i>	Freinet, Marchive, Baudrit, Connac

Font: elaboració pròpia.

- **La tutoria entre iguals (*tutorat*)**⁷⁷

La “tutoria entre iguals” (*tutorat* o *tutorat entre élèves*)⁷⁸ és quan l’ajuda aportada per un alumne voluntari és organitzada, sistematitzada i quan existeix un acord entre la persona que ajuda i l’ajudada. Per tant, es tracta d’una relació interindividual asimètrica, una forma d’ajuda elaborada, en què el tutor es reconeix com la persona que ajuda i es converteix en responsable del suport que demana la persona tutoritzada. Un tutor és un alumne voluntari i amb formació per a saber explicar, també domina el tema que es tracta i sap redirigir el company que li ha demanat ajuda. I per aquesta raó, la tutoria es produeix després de la formació prèvia dels estudiants per part del docent.

La persona que fa de tutor ha de demostrar altres qualitats més enllà del coneixement per a poder exercir el paper de bastida que necessita la persona tutoritzada (Bruner, 1987): involucrar-se en la tasca, simplificar amb mesura l’activitat, mantenir la direcció de la feina, assenyalar característiques i fer demostracions. Per a evitar que hi hagi superioritat cap a la persona tutoritzada, el docent no hauria d’escollir de manera sistemàtica com a tutor un alumne expert, com per exemple seria el que tingui millors resultats, sinó que hauria d’escollir a qui millor combini les competències necessàries descrites en l’àmbit o tasca que es tracta, amb les competències de comunicació (Barnier, 2001). Així, un estudiant pot exercir de tutor si disposa del que Connac (2017b) anomena com a “congruència cognitiva”, és a dir, el resultat de la interacció de cognicions i conductes. Per tant, l’alumne podrà ser tutor si reuneix les qualitats relacionals i socials (capacitat d’expressar-se amb un llenguatge apropiat, d’explicar amb vocabulari comprensible, i d’utilitzar nocions i conceptes accessibles a l’interlocutor), així com les competències acadèmiques (experiència en la temàtica que es demana ajuda). No obstant això, pot haver-hi dos tipus de tutoria (Baudrit, 2007a):

⁷⁷ Etimològicament, el terme “tutor” prové de l’arrel llatina *tueri*, que significa “protegir, cuidar, velar per”; posteriorment, el mot agafa càrrega històrica i connotacions de l’àmbit judicial: “persona que tutela”. En educació, el terme es defineix com una acció d’aprenentatge i d’ajuda que propicia la interacció comunicativa entre una persona tutora i una persona tutoritzada, una persona que ajuda a una altra que presenta dificultats.

⁷⁸ En la tutoria entre iguals és on se centren gran part dels estudis de Duran i el grup de recerca GRAI de la UAB.

- *Tutoria activa*: consisteix en el fet que una persona que exerceix de tutor ajuda i dona explicacions a la persona tutoritzada.
- *Tutoria passiva*: consisteix en el fet que una persona aprèn escoltant i observant el que fa un altre. Semblant al modelatge (aprenentatge vicari) de Bandura.

En l'aprenentatge vicari, la persona que és tutoritzada esdevé vicària del tutor, i es construeix l'aprenentatge per un doble procés d'observació i imitació (Bandura, 1976).

Amb tot, i per evitar confusions terminològiques i educatives, Baudrit (1999) i Connac (2020a, p. 56) elaboren un aclariment terminològic entre tutor i monitor:

- *Monitor*: està dins d'una relació jeràrquica i particular en la qual una persona s'encarrega de fer que l'altre –estudiant- repeteixi la lliçó i que practiqui. Generalment té un estudiant.
- *Tutor*: forma part d'una organització funcional en què intervé lliurement per a explicar, ajudar individualment o inclús donar consells a les persones que estan aprenent i que demostren dificultats d'aprenentatge.

En aquesta diferenciació entre tutor i monitor, Oursel (2016, p. 16) assenyala que els tutors expliquen i aconsellen als alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, mentre que els monitors es dediquen a ensenyar la lliçó del mestre mitjançant la repetició.

En les pedagogies cooperatives, en situacions d'entrenament, alguns estudiants es poden beneficiar d'un desbloqueig davant d'una dificultat que tinguin individualment en la tasca que realitzen, gràcies al fet que d'altres companys poden ajudar-los.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions de la tutoria entre iguals:

- *Avantatges*: la tutoria millora les pràctiques d'ajuda perquè amplia la formació dels estudiants en les accions de l'ajut donat i de l'ajuda sol·licitada. La tutoria també ofereix una ajuda més ben bastida, ja que l'alumnat que ajuda ha estat format. També ajuda que els estudiants més vulnerables no caiguin en la passivitat o en l'avorriment. Per a l'alumne que fa de tutor, és un gest altruista ben valorat socialment. Qui tutoritza ha d'assumir l'esforç que requereix la transposició didàctica, però se'n beneficia perquè porta a mobilitzar l'intel·lecte.
- *Riscos*: pot haver-hi tutors que facilitin massa informació o, directament, fer la feina al company, privant-lo d'aprendre. A més, Connac (2020a, p. 56-57) descriu

dues “trampes” relacionades amb la tutoria entre iguals: 1) espontaneïtat/aprofitament: que s’imposi l’espontaneïtat per demanar ajuda abans de l’esforç intel·lectual per intentar resoldre una situació per un mateix; 2) confusió procedimental: desdibuixar la tutoria i confondre-la pel monitorat tot considerant determinats estudiants-experts com els únics capaços de respondre a les sol·licituds d’ajuda (així es convertirien en monitors).

- *Precaucions*: formar els estudiants en habilitats de tutoria (al final d’aquesta formació, els estudiants voluntaris poden fer una “prova de tutoria”). Organitzar la reciprocitat entre tutors i tutoritzats, de manera que ningú no es quedi sense ser tutor. També es pot realitzar un “mercat de coneixements” perquè cada estudiant pugui experimentar la funció de facilitador de l’aprenentatge.

Taula 23. Taula resum de la tutoria entre iguals (*tutorat*)

Tutoria entre iguals (<i>tutorat</i>)	
<i>Definició</i>	Un voluntari format en l’acció d’ajudar i en la tutoria, accepta respondre la sol·licitud d’ajuda d’un company
<i>Relació-situació</i>	Asimètrica-formal
<i>Objectius</i>	Donar suport al treball individual; fomentar l’altruisme
<i>Avantatges</i>	Desbloqueig; lluitar contra l’aïllament; evitar passivitat; formació en proporcionar ajuda
<i>Compte amb...</i>	Monitoratge; espontaneïtat d’ajudar; aprofitament de l’ajudat
<i>Recomanacions</i>	Formar els tutors; organitzar la reciprocitat per ser tutor
<i>Experts</i>	Bruner, Baudrit, Connac, Topping, Duran

Font: elaboració pròpia.

5.5.1.2.- El treball en grup (*travail en groupe*) i el treball en equip (*travail en équipe*)

El “treball en grup” i el “treball en equip” corresponen a diferents organitzacions d’agrupaments i de cooperació que responen a objectius específics propis. Sovint es confonen, però les nocions de “grup” i d’“equip” no són sinònimes en les PC. El treball en grup té com a objectiu afavorir les confrontacions d’opinions entre els estudiants, mentre que el treball en equip se centra en el desenvolupament de projectes dels estudiants.

- **El treball en grup (*travail en groupe*)**

El “treball en grup” (*travail en groupe*) és una situació cooperativa organitzada pel docent, de manera que els estudiants esbrinen junts una situació-problema que prèviament han tractat individualment. El treball en grup té com a objectiu la confrontació d’opinions i l’aparició d’un conflicte sociocognitiu, de manera que tracten i es posen a prova les representacions inicials que cada estudiant havia fet. Aquest moment de conflicte sociocognitiu condueix a la incertesa de les idees pensades amb anterioritat (en el moment inicial individual de la tasca), i es pot potenciar, quan s’ha realitzat el desequilibri, per la transmissió de coneixements per part del docent o per una tasca. En les PC, un “groupe” està format per un mínim de tres i un màxim de sis membres. Quan el grup està format per dues persones és anomenat “binomi” (*binôme*).

El grup està constituït per relacions d’intercanvi plurals que s’articulen en contacte amb la realitat i renunciant a tota o a part de l’autoritat de la persona adulta (Meirieu, 2010a). S’utilitza per a realitzar activitats puntuals, i la seva formació es planteja prèviament. El principal objectiu consisteix en l’estudi de les situacions-problema perquè cada estudiant s’expressi, i intercanviï i contrasti les seves idees espontànies amb els altres. El funcionament es basa en l’aparició d’un conflicte sociocognitiu, etapa que contribueix a l’aprenentatge a través d’una reconfiguració de les representacions individuals (Connac i Rusu, 2021).

El conflicte sociocognitiu que pot sorgir en el treball en grup és essencial per a la construcció de nous coneixements o per al desenvolupament de competències. L’alumnat descobreix, assimila i confronta noves informacions gràcies a les respostes dels altres, que serveixen per anar més enllà del que un podria (Bertrand, 1992). Els desacords que sorgeixen entre els estudiants en aquests moments són rics, ja que creen incertesa i qüestionaments, als quals es pot donar resposta (Connac i Robbes, 2022). Per tant, el grup d’aprenentatge només té sentit si representa, per als qui participen, un espai i una manera de realitzar adquisicions intel·lectuals (Barlow, 2002). Així doncs, els enfocaments del treball en grup es relacionen amb el socioconstructivisme, els individus es formen “apropant-se” a altres individus (Connac, 2017b).

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions del treball en grup:

- *Avantatges*: és útil per realitzar una situació-problema. Després d’haver-ho pensat individualment, els alumnes confronten les seves idees inicials sense arribar a un

acord. De la disputa intel·lectual generada per aquests intercanvis (conflicte sociocognitiu) sorgeix una incertesa en allò que un havia pensat inicialment. I a partir d'aquí pot entrar nova adquisició de coneixement, ja sigui a través de continuar la tasca de manera individual, d'una nova tasca o perquè ho transmet el docent.

- *Riscos*: prioritzar la realització de la tasca sense que hi hagi intercanvi d'idees; distribució de tasques, fent que sorgeixin estudiants pensadors, executants, inactius i molestadors (Meirieu, 2010a). I adopció de l'estratègia de consens de conveniència, és a dir, s'accepta la primera idea plantejada sense intenta contradir-la ni problematitzar-la.
- *Previsions*: se'n destaca: 1) acostumar els estudiants a buscar desacords intel·lectuals; 2) ritualitzar la importància de les discussions a l'hora de comparar opinions, en iniciar el treball en grup i en revisar la sessió; 3) no obligar l'alumnat a treballar en grups. Als alumnes que no volen treballar d'aquesta manera: cal demanar-los que segueixin les mateixes instruccions que els grups, però sols; 4) cal formar els grups a l'atzar.

Taula 24. Taula resum del treball en grup (*travail en groupe*)

Treball en grup (<i>travail en groupe</i>)	
<i>Definició</i>	L'alumnat, després d'una tasca individual, compara les idees en grup, sense intentar consensuar-les, per a repreguntar-se el pensament inicial
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Desestabilització cognitiva; transferència coneixement
<i>Avantatges</i>	Confrontar idees; veure altres punts de vista; aprofundir coneixement; socialització
<i>Compte amb...</i>	Repartiment de tasques; emergència de rols; pacte conveniència
<i>Recomanacions</i>	Ritualitzar les discussions grupals; no obligar agrupar-se; mostrar avantatges dels conflictes; fer grups atzar
<i>Experts</i>	Cousinet, Meirieu, Barlow, Connac

Font: elaboració pròpia.

- El treball en equip (*travail en équipe*)

El “treball en equip” (*travail en équipe*) és una situació cooperativa organitzada pel docent, com a part dels plantejaments del que és un projecte de llarg període. L'alumnat es reuneix per escollir, pensar, implementar, comunicar i avaluar un projecte.

El plantejament del projecte anima l'alumnat a utilitzar els conceptes acadèmics descoberts en condicions didàctiques. També els porten a desenvolupar habilitats transversals, fins i tot les de fora de l'escola.

El treball en equip és part del treball del filòsof i educador John Dewey i de William Heard Kilpatrick, autor del *The Project Method*, on desenvolupa la seva idea d'aprenentatge basat en projectes.

El treball en equip és una de les situació cooperativa de les PC que té més lligams amb una pràctica de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) -de la mateixa manera que la tutoria entre iguals (de l'àmbit anglosaxó) i el *tutorat* (del francòfon)-. Té algunes similituds amb el “treball en grup cooperatiu” de l'aprenentatge cooperatiu, o el “treball en equips cooperatius”, tal com s'esmentaria a Pujolàs i Lago (2018). Però el fet que en el treball en equip francòfon s'acabi la tasca de manera individual el fa ben distintiu.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions del treball en equip:

- *Avantatges*: els projectes condueixen a una producció com a equip, la realitzen conjuntament i implica tots els membres en la gestió. També es retroalimenten i es coregulen.
- *Riscos*: la distribució del treball en parts i que, d'afegit, no tots facin una feina equitativa. Així com estudiants que facin que la seva opinió predomini per sobre la dels altres.
- *Precaucions*: fer veure que allò que importa molt més és l'aprenentatge que no pas el producte final. Explicar que no s'han de repartir el treball. A més, es poden assignar diversos rols estables durant tot el projecte, per facilitar el progrés del treball en equip.

Taula 25. Taula resum del treball en equip (*travail en équipe*)

Treball en equip (<i>travail en équipe</i>)	
<i>Definició</i>	En equip, identifiquen un problema i després dissenyen junts un projecte dirigit per resoldre el problema
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Treballar conjuntament; desenvolupar competències transversals
<i>Avantatges</i>	Enfocar una producció concreta; fer entre tots; implicar alumnes; desenvolupar pautes de retroalimentació i coregulació
<i>Compte amb...</i>	Repartiment del treball; especialització dels estudiants; prioritzar la producció i no l'aprenentatge
<i>Recomanacions</i>	Conscienciar dels riscos de distribuir tasques; distingir el que fan del que aprenen; assignar rols
<i>Experts</i>	Dewey, Sharan i Sharan, Staquet

Font: elaboració pròpia.

5.5.2.- Formes de cooperació per a construir col·lectiu: “cooperar per construir col·lectiu”

En les pedagogies cooperatives existeixen formes de cooperació que se centren a treballar, garantir i fomentar un bon clima d'aula on l'alumnat se senti segur d'assumir el “risc” d'aprendre i a saber comptar amb la resta de companys en cas de trobar-se amb alguna dificultat. Amb aquestes pràctiques de cooperació es posa a l'abast dels estudiants un espai comú, de sociabilitat, democratitzador, de reflexió, autogestionat per rols (amb la guia, control i formació per part del docent), on l'estudiant pot intercanviar idees i coneixement, així com decidir qüestions d'aula o de funcionament de la classe (també amb l'acord, el guiatge i la formació per part del docent). En aquests espais s'ajuda a construir un sentiment de pertinença a un col·lectiu i a desenvolupar habilitats prosocials com ara la generositat, la germanor i l'altruisme.

5.5.2.1.- Els consells cooperatius (*conseils coopératifs d'élèves*)

El “consell cooperatiu” (*conseil coopératif d'élèves*) és una trobada democràtica que busca harmonitzar la vida del grup-classe reunint l'alumnat. Són assemblees

democràtiques en què els estudiants aprenen la competència de ciutadania i la democràcia tot practicant-la de manera directa.

El consell cooperatiu prové de la pedagogia Freinet i és una “institució” de la pedagogia institucional que habilita un espai comú als estudiants, amb l'establiment de regles, rols, normativa de funcionament i paraules clau a utilitzar. Aquestes són restriccions fructíferes que fan els estudiants lliures de participar i d'involucrar-se. És a dir, són la “contrainte féconde” que revela Meirieu (a Irigoyen, 2022).

En el consell cooperatiu l'alumnat fa un balanç de projectes personals i/o col·lectius, s'aborden propostes, es comenten o s'intenten posar solucions a problemes d'aula, es feliciten per la bona feina o per bones conductes i/o accions, es distribueixen responsabilitats d'aula, es fan avisos perquè algun company pugui modificar el seu comportament, etcètera (Jasmin, 1994). En aquestes “reunions” l'alumnat intenta prendre decisions per millorar condicions a l'aula i/o a l'escola, i exerceix la democràcia directa i participativa (Cieutat i Connac, 2018).

En definitiva, el consell cooperatiu és un espai per a l'organització democràtica de la classe. I, per al docent, és una bona oportunitat per a respondre a dos tipus de problemes: 1) el de construir un clima tranquil i harmònic per treballar en cooperació; 2) el de formar futurs ciutadans.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions dels consells cooperatius:

- *Avantatges*: el consell cooperatiu és la clau de volta de la cooperació entre estudiants. Sota unes pautes i regles, permet la llibertat d'expressió als membres de la classe, així com construir d'altres regles de funcionament del grup-aula. Pensen com a col·lectiu sobre projectes; ajusten pràctiques i organitzacions del dia a dia; creen i assignen rols de classe i de gran-grup; intentar trobar solucions als problemes d'aula; entre d'altres.
- *Riscos*: Connac (2020a, p. 111) n'estableix quatre famílies: a) risc demagògic: permetre que l'alumnat cerqui solucions quan la decisió ja ha estat presa pels adults; b) risc judicial: transformar el consell en un tribunal, permetent que es discuteixin conflictes relacionals entre estudiants davant de tota la classe; c) risc democràtic: utilitzar el vot per a la presa de decisions i imposar la veu de la majoria

a totes les minories; d) risc psicosocial: deixar que sempre participin els mateixos estudiants (per ser més: grans; carismàtics; influents; xerraires; o atrevits).

- *Precaucions*: a) evitar desviació demagògica: com a docent, tenir cura de no resoldre problemes del funcionament de la classe en lloc del consell. El debat està parcialment ritualitzat per paraules clau (fórmules recurrents que marquen els intercanvis i ajuden tots els estudiants a participar-hi); b) contrarestar la deriva judicial: formar els estudiants en un missatge clar o introduir un sistema de mediació entre iguals; c) contrarestar la deriva democràtica: es veu superada per un procés de presa de decisions ràpida global, per votació sense argumentar, per alternatives a votar com buscar el consentiment mutu, o per assenyalar qui no està d'acord, amb preguntes com: "qui està en contra?"; d) evitar la desviació psicosocial: introduir la regla perquè els qui menys han parlat tenen prioritat. Al principi de curs, el docent pot presidir els consells, per mostrar als alumnes com poden assumir aquesta funció.

Taula 26. Taula resum del consell cooperatiu (*conseil coopératif*)

Consell cooperatiu (<i>conseil coopératif</i>)	
<i>Definició</i>	El grup-classe debat, decideix democràticament i valora l'aplicació de normes i projectes en grup en mode assembleari
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Educar per a la ciutadania i la democràcia mitjançant l'exercici de la mateixa
<i>Avantatges</i>	Llibertat d'expressió; fórmules que ajuden a l'intercanvi; rols; construir regles grup-classe; presa decisions grup-classe
<i>Compte amb...</i>	Risc demagògic; risc judicial; risc democràtic (votar com a primera opció); risc psicosocial (parlen els mateixos)
<i>Recomanacions</i>	Evitar des d'un inici; paraules clau; missatges clars; recordar problemes i no crítiques interpersonals
<i>Experts</i>	Freinet, Oury, ICEM34

Font: elaboració pròpia

5.5.2.2.- Els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) **(Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques -DVDP-)**

Els “Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF)” (*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques -DVDP-*)⁷⁹ són reunions democràtiques durant les quals, com en els consells cooperatius, els estudiants poden aprendre a discutir amb els altres, respectant unes regles d’intercanvi i tenint un accés igualitari a la paraula.

Les pràctiques filosòfiques amb infants provenen dels estudis de Lipman 1995) dels anys seixanta i setanta als EUA. El programa s’adopta en el món educatiu anglosaxó amb les nocions de pensament crític i creatiu. En el sistema educatiu català arriba com la proposta “Filosofia 3/18”, originàriament en anglès “Philosophy for Children, P4C” (Departament d’Ensenyament, 2005).⁸⁰ També arriba a França de la mà de Lévine en forma de tallers de filosofia amb inspiració psicoanalítica (Connac, 2018), perquè els infants es construeixin com a subjectes pensants (Lévine i Moll, 2001); així com de la mà de Tozzi, que des de l’any 2000 (aproximadament) apunta a les exigències intel·lectuals de filosofar dels infants en forma de *discussions à visées démocratiques et philosophiques*.

La DVDP de Tozzi capacita per fer treballar l’alumnat les competències d’autonomia a través d’un principi de convivència de les llibertats i la disciplina, en una comunitat de ciutadans en construcció així com per exercitar el diàleg i la confrontació d’idees, l’esperit crític i l’interès per la recerca del coneixement (*Conseil Supérieur des Programmes*, 2014, p. 2).⁸¹ Tal com també ajuda l’alumnat a aprendre a pensar per si mateix, i té com a gran finalitat desenvolupar habilitats de pensament i de parla en grup, tot abordant filosòficament una qüestió o un tema específic (Tozzi, 2017, 2021). Així

⁷⁹ S’ha optat per la traducció per “debat” i no pas per “discussió”, per evitar una certa connotació negativa que té en català el mot “discussió”.

⁸⁰ Vídeo de la notícia a TV3, producció Generalitat de Catalunya (Departament d’Ensenyament) <https://www.youtube.com/watch?v=wNALwG2--Og> (2005, 18 min). En la notícia es donen raons per a la introducció i el funcionament a les escoles del projecte Filosofia 3/8.

⁸¹ Els DVDP estan presents en els programes escolars francesos com a part de l’Educació Moral i Cívica (EMC):

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf

Consultada el 26/08/2023.

doncs, Tozzi (2003, 2012) proposa una didàctica de l'acte filosòfic activant la dimensió reflexiva del pensament en tres processos:

- *Problematització* (problématisation): investigar i formular allò que crea dubtes en les afirmacions fetes. Es crea una problemàtica dubtant d'una afirmació o una concepció que sembla evident, i se'n qüestiona la validesa. D'aquesta manera, l'estudiant es pregunta si el que es diu és cert. Es fan preguntes que no tenen necessàriament una única resposta.
- *Argumentació* (argumentation): és la búsqueda de respostes als problemes plantejats, així com la justificació d'una opinió, persuadir als interlocutors. Per tant, discutir no és només donar l'opinió o respondre una pregunta, sinó que és buscar el millor argumentant, tot buscant un argument sustentat en la racionalitat.
- *Conceptualització* (conceptualisation): és la búsqueda del significat de les paraules, dels conceptes o de les idees, així com dels camps d'aplicació de tots ells o també les seves distincions conceptuals. Es pretén qüestionari la pluralitat de definicions d'una noció, i això porta a buscar diferències conceptuals per reduir les diferències d'interpretació.

La DVDP aborda filosòficament una pregunta o un tema concret i, per això, combina els grans requeriments intel·lectuals del pensament reflexiu. Els alumnes requereixen recórrer a exigències intel·lectuals per aprendre a pensar per un mateix: per no estar sistemàticament d'acord amb l'última opinió formulada, i en ser més exigent amb el que un pensa i expressa. Des d'aquest punt de vista, la DVDP aborda l'educació per a la ciutadania mitjançant l'exercici de la democràcia directa, i es considera una palanca per a treballar la diversitat a l'aula i l'emancipació dels alumnes en “centres socialment desfavorits” (*zone d'éducation prioritaire*)⁸² (Connac, 2004).

En la DVDP es poden treballar regularment temes referents a l'existència, la política, la història, la moral, l'epistemologia, qüestions o fets ocorreguts, etc. Els infants

⁸² Bonal i Pagès (2019), en un estudi sobre les polítiques educatives prioritàries i reptes educatius a Catalunya, tradueixen “*zone d'éducation prioritaire*” com les “zones d'educació que és prioritària” perquè hi ha centres socialment desfavorits.

o adolescents que participen en aquests intercanvis poden desenvolupar dos grans blocs d'habilitats (Connac a Irigoyen, 2021b, p. 42):

- *Presa de paraula democràtica* (prise de parole démocratique): donar el punt de vista, alimentar un debat, escoltar i respectar les opinions dels altres, prioritzar les intervencions dels poc xerraires, respectar les regles del moment democràtic, etc.
- *Pensament reflexiu* (pensée reflexive): l'alumne ha d'aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada, i a pensar el que vol dir en lloc de només dir el que pensa.

És en aquest segon bloc d'habilitats descrites on Lipman, Tozzi i les PC treballen la dimensió filosòfica dels estudiants.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions de la DVDP:

- *Avantatges*: aquests debats ajuden els estudiants a intercanviar idees i a descobrir punts de vista diferents, tal com també a un reconeixement de la identitat-alteritat. Desenvolupen pautes i regles d'expressió i d'argumentació i contra argumentació. Desenvolupen hàbits reflexius actius; aprenen a no estar sistemàticament d'acord amb la darrera opinió formulada; s'interessen per l'origen del coneixement; és una emancipació de l'individu.
- *Riscos*: a) desviació demagògica: deixar debatre mentre les respostes les aporten els adults; b) desviació psicosocial: sempre deixar parlar els mateixos estudiants i imposar la seva opinió.
- *Precaucions*: crear un full de paraules clau que guiï les intervencions del facilitador de la sessió. Aquest ha d'indicar regles de discussió que garanteixin un espai lliure d'amenaces, prioritzant la veu dels qui menys s'han expressat. El moderador del debat ha d'introduir les tres famílies de requisits intel·lectuals, per ajudar els estudiants a expressar el seu pensament.

Taula 27. Taula resum dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF)

DFDF (<i>Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques -DVDP-</i>)	
<i>Definició</i>	L'alumnat es reuneix per pensar respostes a una pregunta que no es pot respondre per votació o mitjançant la consulta web o enciclopèdica
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Aprendre a pensar per un mateix; desenvolupar pensament reflexiu
<i>Avantatges</i>	Intercanviar idees; descobrir nous punts de vista; identitat-alteritat; desenvolupar hàbit reflexiu; persistència en el saber
<i>Compte amb...</i>	Desviació demagògica; desviació psicosocial (sempre parlen els mateixos); estar sempre d'acord
<i>Recomanacions</i>	Regles i normativa; prioritzar veu de qui parla menys; facilitar el sorgiment dels requisits intel·lectuals
<i>Experts</i>	Tozzi, Connac, Lipman

Font: elaboració pròpia.

5.5.2.3.- Els mercats de coneixement (*marchés de connaissances*)

Els “mercats de coneixement” (*marchés de connaissances*) o “xarxes d'intercanvi de coneixement recíproc” (*réseau d'échanges réciproque de savoirs*) són situacions de cooperació en què l'alumnat transmet sabers a uns altres companys.

Malauradament, molts estudiants tenen una imatge desvalorada d'ells mateixos. És una realitat psicològica a combatre per dos motius (Connac, 2020a): 1) perquè creure en un mateix permet aprendre millor; 2) perquè és necessari per a la reciprocitat cooperativa.

Per tant, un element clau del mercat ha de ser la reciprocitat, ha d'“obligar” que l'alumnat més passiu també es converteixi en qui aporta coneixement. L'objectiu és que s'adonin que tothom pot disposar de sabers d'interès per a altres persones. I aquesta és la raó de l'existència d'aquests mercats de coneixements, per convèncer que ningú no sap res i que tothom és ric en coneixements que poden ser útils per d'altres companys (Héber-Suffrin, 2016, p. 31).

Així doncs, tots els estudiants han de preparar per ensenyar quelcom que dominen (una tècnica, una experiència, una llengua, un viatge, una lectura, una recepta, etcètera). El dia del mercat, el grup es divideix en dos: la meitat dels estudiants es converteixen en “venedors”, els altres són receptors. Després de la primera part, els rols canvien.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions dels mercats de coneixement:

- *Avantatges*: aportar confiança en qui participa menys i s’aïlla més dels altres en el dia a dia. Ajuden en la formació i el funcionament de l’ajuda i la tutoria. El mercat és una revalorització de l’individu. A més, l’alumne ha de pensar en la transposició didàctica del coneixement.
- *Riscos*: organitzar el mercat de forma voluntària, amb el risc de veure que alguns estudiants no són “venedors”, així com tenir “compradors” passius.
- *Precaucions*: establir reciprocitat, que els estudiants alternin la funció de “venedor” amb la de “comprador”. Per fer-ho, el docent pot proporcionar exemples de parades del mercat o ajudar amb la idea de “parada”.

Taula 28. Taula resum dels mercats de coneixement (*marchés de connaissances*)

Mercats de coneixement (<i>marchés de connaissances</i>)	
<i>Definició</i>	L’alumnat es transmet coneixement. L’estudiant “venedor” d’un coneixement transmet al que “demanda”
<i>Relació-situació</i>	Asimètrica-formal
<i>Objectius</i>	Posar en valor el que sap algú i desenvolupar i mantenir la confiança en si mateixos
<i>Avantatges</i>	Reforçar la confiança en un mateix; revalorització de l’individu; treballar transposició didàctica, facilitar funcionament ajuda i tutoria
<i>Compte amb...</i>	Auto-organització del mercat; que no hi hagi alumnes “venedors” de coneixement; receptors poc interessats
<i>Recomanacions</i>	Reciprocitat: assegurar-se que tothom és “venedor” i “comprador”
<i>Experts</i>	Héber-Suffrin

Font: elaboració pròpia.

5.5.2.4.- Els jocs cooperatius (*jeux coopératif*)

Els “jocs cooperatius” (*jeux coopératifs*) són instruments d'educació per a la pau i la cooperació. Poden establir amistats entre alumnes i donar-los a conèixer activitats alternatives a l'individualisme o la competència.

El principi del joc cooperatiu és un compromís físic i intel·lectual, amb l'objectiu d'aconseguir un repte o batre un rècord prèviament establert, però sense un únic guanyador, sense eliminació, sense perdedor, sense competició o violència (Fortin, 1999; Masheder, 2005, 2009).

No estan pensats per divertir l'alumnat. Serveixen per teixir vincles d'amistat i confiança mútua dins d'un grup. Quan els estudiants es barallen freqüentment, poden crear clans i les relacions es degraden, l'ús dels jocs cooperatius de manera regular els obliga a acceptar i reconèixer l'altre.

Així doncs, en un joc cooperatiu (Staquet, 2007, p. 126):

- No es pot aconseguir la victòria personal.
- Cada participant depèn dels altres.
- El grup té èxit o fracassa junt.
- El joc permet revelar i desenvolupar habilitats.
- La diversió i l'energia positiva contribueixen a millorar el clima de l'aula.
- Descobrir altres alumnes és divertit, no acadèmic.

Pel que fa als avantatges, riscos i precaucions dels mercats de coneixement:

- *Avantatges:* edifiquen vincles d'amistat dins del grup, fins i tot amb aquells amb qui tenen conflictes relacionals. A més, ofereix a tot el grup-aula l'oportunitat de sentir alegria col·lectiva. També estableixen confiança mútua.
- *Riscos:* és probable que l'alumnat només esperi el moment lúdic, sense cap objectiu educatiu. També el docent pot esperar que pugui aportar efectes miraculosos.

- *Precaucions:* per evitar que els alumnes vegin només la dimensió lúdica, s'ha d'analitzar l'activitat per identificar sensacions i estratègies utilitzades. Aquesta és la fase de regulació i anàlisi, per expressar els sentiments i les eleccions preses.

Taula 29. Taula resum dels jocs cooperatius (*jeux coopératif*)

Jocs cooperatius (<i>jeux coopératif</i>)	
<i>Definició</i>	L'alumnat intenta assolir junt un repte que només es pot resoldre sense eliminació i amb la contribució de tothom
<i>Relació-situació</i>	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Crear i millorar les amistats entre estudiants
<i>Avantatges</i>	Edificar amistats; sentir alegria col·lectiva; establir confiança mútua; solucionar conflictes interpersonals
<i>Compte amb...</i>	Esperar només plaer; que el docent l'apliqui amb pensament miraculós
<i>Recomanacions</i>	En acabar, analitzar l'activitat per identificar sensacions i estratègies utilitzades
<i>Experts</i>	Mashedor

Font: elaboració pròpia.

5.5.3.- Taula resum: les formes de cooperació de les *pédagogies coopératives*

Taula 30. Taula resum de les formes de cooperació de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*)

<i>Variacions</i>	<i>Aide</i>	<i>Entraide</i>	<i>Tutorat</i>	<i>Travail en groupe</i>	<i>Travail en équipe</i>	<i>Conseil coopératif</i>	<i>DVDP</i>	<i>Marché de connaissances</i>	<i>Jeux coopératif</i>
<i>Traducció</i>	<i>Ajuda</i>	<i>Ajuda mútua</i>	<i>Tutoria entre iguals</i>	<i>Treball en grup</i>	<i>Treball en equip</i>	<i>Consell cooperatiu</i>	<i>DFDF</i>	<i>Mercat de coneixement</i>	<i>Jocs cooperatius</i>
<i>Definició</i>	Un estudiant, que es reconeix capaç, aporta coneixements i/o habilitats a un company que expressa necessitat de ser ajudat	Dos o més estudiants decideixen reunir-se per intentar resoldre un problema individual	Un voluntari format en l'acció d'ajudar i en la tutoria, accepta respondre a la sol·licitud d'ajuda d'un company	L'alumnat, després d'una tasca individual, compara les idees en grup, sense consensuar, per a repreguntar-se el pensament inicial	En equip, identifiquen un problema i després dissenyen junts un projecte dirigit per resoldre el problema	El grup-classe debat, decideix democràticament i valora l'aplicació de normes i projectes en grup en mode assembleari	L'alumnat es reuneix per pensar respostes a una pregunta que no es pot respondre per votació o per consulta web o enciclopèdica	L'alumnat es transmet coneixement. L'estudiant "venedor" d'un coneixement transmet al que "demanda"	L'alumnat intenta assolir junt un repte que només es pot resoldre sense eliminació i amb la contribució tothom
<i>Relació-situació</i>	Asimètrica-informal	Simètrica-informal	Asimètrica-formal	Simètrica-formal	Simètrica-formal	Simètrica-formal	Simètrica-formal	Asimètrica-formal	Simètrica-formal
<i>Objectius</i>	Donar suport al treball individual; fomentar la generositat	Donar suport al treball individual; fomentar la solidaritat	Donar suport al treball individual; fomentar l'altruisme	Desestabilització cognitiva; transferència coneixement	Treballar conjuntament; desenvolupar competències transversals	Educar per a la ciutadania i la democràcia mitjançant l'exercici de la mateixa	Aprendre a pensar per un mateix; desenvolupar pensament reflexiu	Posar en valor el que sap algú i desenvolupar i mantenir la confiança en si mateixos	Crear i millorar les amistats entre estudiants
<i>Avantatges</i>	Desbloqueig; impedeix	Desbloqueig; posada en	Desbloqueig; lluitar contra	Confrontar idees; veure	Enfocar una producció	Llibertat d'expressió;	Intercanviar idees;	Reforçar confiança;	Edificar amistats; sentir

	l'aïllament; reinterpretació del que ajuda; socialització	comú; compartir coneixement; impedeix aïllament	l'aïllament; evitar passivitat; formació en proporcionar ajuda	altres punts de vista; aprofundir coneixement; socialització	concreta; fer entre tots; implicar alumnes; desenvolupar pautes de retroalimentació i coregulació	fórmules que ajuden a l'intercanvi; rols; construir regles grup- classe; presa decisions grup- classe	descobrir nous punts de vista; identitat- alteritat; rols; desenvolupar hàbit reflexiu; persistència en el saber	revalorització de l'individu; treballar transposició didàctica, facilitar funcionament ajuda i tutoria	alegria col·lectiva; establir confiança mútua; solucionar conflictes interpersonals
<i>Compte amb...</i>	Ajuda proactiva; ajuda massa elaborada; obligar a ajudar	Disminució de l'esforç intel·lectual; escollir els "més forts"	Monitoratge; espontaneïtat d'ajudar; aprofitament de l'ajudat	Repartiment de tasques; emergència de rols; pacte conveniència	Repartiment del treball; especialització dels estudiants; prioritzar la producció i no l'aprenentatge	Risc demagògic; risc judicial; risc democràtic (votar); risc psicosocial (parlen els mateixos)	Desviació demagògica; desviació psicosocial; estar sempre d'acord	Auto- organització del mercat; pocs "venedors" de coneixement; receptors poc interessats	Esperar només plaer; que el docent l'apliqui amb pensament miraculós
<i>Recomanacions</i>	Ajudar per iniciativa de qui la necessita; introduir el "Tetra-ajuda" (<i>Tétra'aide</i>)	Evitar el risc de deixar que els companys realitzin les activitats més difícils; acabar les tasques individualment	Formar els tutors; organitzar la reciprocitat per ser tutor	Ritualitzar les discussions grupals; no obligar agrupar- se; mostrar avantatges dels conflictes; fer grups atzar	Conscienciar dels riscos de distribuir tasques; distingir el que fan del que aprenen; assignar rols	Evitar des d'un inici; paraules clau; missatges clars; recordar problemes i no crítiques interpersonals	Regles i normativa; prioritzar qui parla menys; facilitar el sorgiment dels requisits intel·lectuals	Reciprocitat: assegurar-se que tothom és "venedor" i "comprador"	En acabar, analitzar l'activitat per identificar les estratègies utilitzades
<i>Experts</i>	Marchive, Baudrit, Connac	Freinet, Baudrit, Marchive, Connac	Bruner, Braudit, Connac, Topping, Duran	Cousinet, Meirieu, Barlow, Connac	Dewey, Sharan i Sharan, Staquet	Freinet, Oury, ICEM34	Tozzi, Lipman Connac	Héber-Suffrin	Mashedor

Font: elaboració pròpia.

5.6. Com s'organitza la cooperació a l'aula en les *pédagogies coopératives*⁸³

Algunes formes de treballar junts busquen ajudar els estudiants a aprendre millor. N'hi ha d'altres que contribueixen a la creació de col·lectius que garanteixin que els estudiants no es trobin sols davant de dificultats d'aprenentatge. Per a assumir el “risc” d'aprendre, en les pedagogies cooperatives l'alumne ha de saber comptar amb els companys en cas de dificultat i ha de saber proporcionar ajuda als altres. Tot això ha d'estar organitzat i previst pel docent.

En l'anterior apartat s'han analitzat les diferents pràctiques de cooperar per aprendre i, també, les diverses formes de cooperar en busca de crear col·lectiu. A continuació, analitzem i mostrem el procés cognitiu d'aprenentatge que rau en les pedagogies cooperatives, com s'organitzen les pràctiques cooperatives, com es distribueix l'aula cooperativa i com es gestiona l'aula i quins facilitadors hi ha.

D'altra banda, és de vital importància atendre les fases d'aprenentatge per “cooperar per aprendre” mostrades al capítol 3, concretament a “3.2.4.- Aprendre en cooperació a través de les *pédagogies coopératives*”. Sobre aquesta base, es mou l'aplicació de les variants cooperatives per a aprendre, ja que cadascuna d'elles requereix d'uns objectius i precaucions específiques, que intenten modificar les relacions entre els estudiants de manera que promoguin l'aprenentatge.

En canvi, pel que fa a cooperar per a construir col·lectiu, aquestes altres formes de cooperació se centren a garantir el clima de l'aula mitjançant mecanismes propis i d'altres inspirats en Freinet i en Oury amb la pedagogia institucional, per tal que l'alumnat se senti segur d'assumir el “risc” d'aprendre. És de vital importància posar en pràctica freqüentment aquestes altres pràctiques de cooperació, descrites exhaustivament en l'apartat anterior, perquè ajuden a construir un sentiment de pertinença a un col·lectiu i a desenvolupar habilitats prosocials com ara la companyonia, l'altruisme, la solidaritat i la generositat.

⁸³ Aquest apartat s'ha elaborat a partir de les dues estades a la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3, mitjançant l'observació d'aules d'infantil, primària, secundària i universitat, que apliquen les *pédagogies coopératives*.

Com organitzem cadascuna de les pràctiques que inclouen les pedagogies cooperatives? A continuació detallem diversos aspectes a tenir en compte:

5.6.1.- Organitzar l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*) i la tutoria entre iguals (*tutorat*)

La formació dels estudiants en l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*) i la "tutoria" (*tutorat*) correspon a un contingut d'accions a transmetre i consignes, tant per intentar ajudar algú com per demanar ajuda o per treballar conjuntament amb altres companys.

Taula 31. Formació: per ajudar un altre

<i>Per ajudar un altre</i>	
1	Primer, acabem la nostra feina
2	Ens comprometem a ajudar
3	Estem responent a una sol·licitud específica que hem escoltat
4	Ens expressem amb calma
5	Si no ho sabem, ens referim a algú altre
6	No fem la tasca, i no donem gaires pistes
7	No riem: som pacients, animem, felicitem
8	Podem demanar ajuda

Font: elaboració pròpia.

Taula 32. Formació: per demanar ajuda a un company

<i>Per demanar ajuda a un company</i>	
1	En primer lloc, ho intentem pel nostre compte
2	Escollim qui ens pot ajudar i esperem fins que estigui disponible
3	Fem una pregunta específica o expliquem allò que no entenem
4	Escoltem atentament i mostrem bona voluntat
5	Donem les gràcies a qui ens ha ajudat
6	Podem ajudar a altres

Font: elaboració pròpia.

Taula 33. Formació: per ajudar-se mútuament

<i>Per ajudar-se mútuament</i>	
1	Triem els companys amb els quals volem treballar
2	Comprovem que estem treballant en la mateixa instrucció
3	Realitzem l'exercici al mateix temps, sobre el mateix suport
4	Ens assegurem que ningú estigui mirant i escoltant
5	Intercanviem el que fem
6	Ens corregim mútuament
7	Fem preguntes
8	Ens ajudem entre tots
9	Quan acabem, intentem tornar a fer l'activitat pel nostre compte

Font: elaboració pròpia

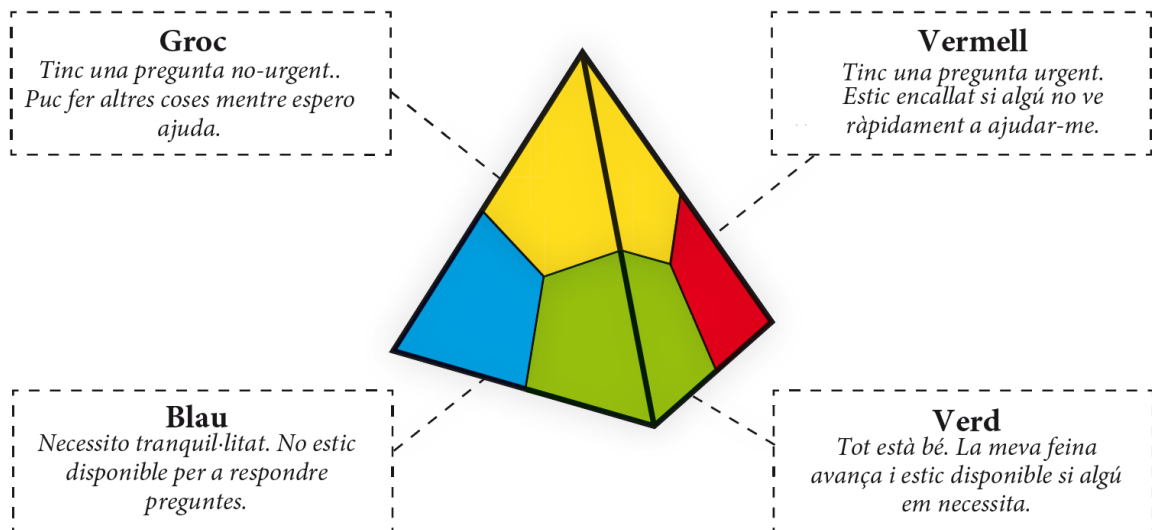
Taula 34. Formació: ser tutor

<i>Ser tutor: cinc condicions</i>	
1	He rebut formació de tutoria
2	Ser voluntari
3	He superat una avaluació de la formació de tutoria
4	No he perdut aquest estatus
5	Acceptar demanar ajuda quan calgui

Font: elaboració pròpia

Per a introduir una eina per a sol·licitar l'ajuda d'una manera discreta i amb silenci, Demaugé-Bost⁸⁴ va crear el “Tetra-ajuda” (*Tétra'aide*), un tetraedre per mostrar a la resta de companys si demanes ajuda:

Figura 10. El “Tetra-ajuda” (*Tétra'aide*)



Font: aquesta figura s'ha editat de l'original, publicada a Connac (2020a). La traducció dels conceptes i de les explicacions és pròpia.

Així doncs, depenent de quina sigui la necessitat del moment, l'estudiant col·loca el Tetra-ajuda d'una manera o d'una altra, per mostrar en la punta superior el color que desitja -groc, vermell, blau, vermell o verd-, i així ensenyar l'estat i el que necessita dels altres.

⁸⁴ Mestre de primària que forma part del grup ICEM34, és el creador de l'eina anomenada *Tétra'aide*. En aquest estudi s'ha optat per traduir-la per “Tetra-ajuda”. Per saber-ne més sobre l'objecte, es pot veure: <http://bdemaugue.free.fr/tetraaide.pdf> Consultada el 15/08/2023.

5.6.2.- Organitzar el treball en grup (*travail en groupe*)

L'organització del “treball en grup” (*travail en groupe*) requereix de diverses condicions que s'han actualitzat per una successió d'investigacions qualitatives i integrals, a partir de les percepcions dels alumnes que viuen aquesta modalitat pedagògica en el dia a dia (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022). Aquests treballs permeten formalitzar l'estructura d'una sessió amb treball en grup al voltant de nou etapes (Irigoyen i Connac, 2023):

- 1) Presentació de les instruccions (una situació-problema i les etapes de treball).
- 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: es 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 demana al grup: “Al teu parer, 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 d'intercanvis (ajudant a tothom a opinar sense por davant d'altres) i sobre la utilitat de les fases de treball (referent a la confrontació d'opinions, l'aparició del qüestionament i la comprensió dels continguts ensenyats).

D'altra banda, per a organitzar el procés d'aprenentatge en el treball en grup es poden establir, per exemple, aquests rols:

- Responsable de la instrucció (*réfèrent consigne*)
- Responsable de la paraula -distribuïdor de veu- (*réfèrent parole*)
- Responsable del material (*réfèrent matériel*)
- Responsable del temps (*réfèrent temps*)
- Responsable de la calma (*réfèrent calme*)
- Referent de les idees – portaveu (*réfèrent idées-porte parole*)
- Participant (tothom del grup ho és) (*participant*)

Tal com també hi ha diferents maneres de compondre un grup: creat pel docent, creat pels alumnes, per atzar, de conformació heterogènia o de conformació homogènia.

5.6.2.1.- Diferències entre el treball en grup (*travail en groupe*) i el treball de grup (*travail de groupe*)

Amb la inquietud de professionalitzar les pràctiques cooperatives i ajudar en l'organització de la cooperació a l'aula, es recorre a un lèxic específic i precís per a distingir-les. En aquest cas, cal diferenciar el “treball de grup” (*travail de groupe*) del “treball en grup” (*travail en groupe*), perquè són conceptes ben diferents. El treball de grup designa una modalitat de feina en què uns quants alumnes fan una tasca, mentre que el treball en grup pretén assolir aprenentatges individuals mitjançant la formació de confictes sociocognitius.

En el proper subapartat es mostra una taula comparativa entre el treball de grup, el treball en grup i el treball en equip.

5.6.3.- Organitzar el treball en equip (*travail en équipe*)

El “treball en equip” (*travail en équipe*) és la forma de les pedagogies cooperatives perquè l'alumnat elabori un projecte de manera conjunta amb altres, és a dir, en equip. Per a això, són necessàries habilitats específiques perquè, per tenir èxit, el projecte necessita que els companys arribin a un acord per dissenyar-lo i realitzar-lo.

Aquesta és la modalitat de les pedagogies cooperatives (deixant de banda la tutoria entre igual de l'aprenentatge cooperatiu i el *tutorat* de les pedagogies cooperatives) que, tot i les grans diferències, té més similitud amb el “treball en grup cooperatiu” de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) quan, per exemple, adopta les tesis de Dewey en la proposta de Grups d'Investigació (*Group Investigation*) de Sharan i Sharan (2004), l'Aprenere Junts (*Learning Together*) de Johnson, Johnson i Holubec (1999) o el “treball en equips cooperatius” del programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2018). Tot i les diferències. Tanmateix, hi ha una diferència que és clau entre la forma de treball en equip de les pedagogies cooperatives i les metodologies esmentades de l'aprenentatge cooperatiu: el treball en equip de les pedagogies cooperatives ha de finalitzar amb activitats individuals en què cadascú mostri una comprensió del conjunt de la feina feta a l'equip. Així doncs, amb això, la producció del projecte passa a ser secundària en comparació amb l'aprenentatge que ha de realitzar fent-lo l'alumnat.

Taula 35. Diferenciació del treball de grup, treball en grup i treball en equip

Comparació	Treball <i>de</i> grup	Treball <i>en</i> grup	Treball <i>en</i> equip
<i>Acció</i>	Produir o resoldre una tasca comuna	Compareu les seves idees al voltant d'un problema comú	Pensar, dissenyar, dur a terme i compartir un mateix projecte
<i>Objectiu</i>	Elaborar un producte	Estar en desacord	Acordar la realització del projecte i dur-lo a terme
<i>Durada</i>	Entre 5 min. i 1 h	Entre 5 i 10 min.	Entre 1 h i diverses setmanes
<i>Interès</i>	Elaborar	Dubtar, qüestionar	Desenvolupar habilitats

Font: taula adaptada dels postulats de Connac (2020a, p. 91).

5.6.4.- Organitzar els consells cooperatius (*conseils coopératifs d'élèves*)

Els “consells cooperatius” (*conseils coopératifs d'élèves*) són reunions democràtiques per debatre tot el que passa en un grup-classe. Per fer un símil amb el nostre ideari, el grup-classe pren forma d'assemblea. Són instruments d'educació ciutadana i esdevenen llocs d'autoorganització en la vida d'una aula.

El consell cooperatiu és una “institució” (pedagogia institucional) que, per al seu bon desenvolupament, té un sistema propi de funcionament, amb rols i regles i paraules clau a utilitzar, tant per aquests rols com per l'alumnat que opina. Això és tant per facilitar la presa de decisions com per fomentar l'aportació dels qui solen participar menys en format gran-grup.

També tenen el seu propi sistema de formació estudiantil. I la millor manera de preparar els estudiants per participar-hi és fer-ne. Per a l'apropiació de maneres de fer, existeixen dues vies complementàries:

- Com a mestre, presidir els primers consells cooperatius i, per tant, mostrar a l'alumnat com és aquesta funció, com s'implica l'alumnat i com funciona.
- Introduir un full de "paraules clau", utilitzat sistemàticament per tothom qui presideix el consell.

El consell cooperatiu és dirigit per un president i un secretari encarregats d'elaborar una acta escrita de les decisions preses. La guia de com procedir és aquesta:⁸⁵

Taula 36. Procediment d'un consell cooperatiu (*conseils coopératifs d'élèves*)

1	Obertura del consell i recordatori de les normes de funcionament per part del president: "No riem dels altres, escoltem qui parla, tenim dret a callar, tenen prioritat els qui menys han parlat".
2	Valoració de la setmana a partir del mecanisme "Balanç-meteorològic de la setmana" (<i>Bilan-météo de la semaine</i>).
3	Relectura i comprovació de les decisions preses durant la darrera reunió del consell (a l'aula de primària observada es duu a terme un consell cooperatiu cada dijous, per tal de valorar la setmana i planificar la següent).
4	Tractament de problemes i dificultats dins de la classe ("Tinc un problema amb", és millor que dir "jo critico a").
5	Moment de les propostes. Les normes de vida de classe no poden ser modificades pels consells cooperatius (aquestes lleis marcades pel docent i l'escola són el marc de seguretat), però sí formulen projectes col·lectius, projectes individuals, etc. Les decisions es prenen segons el protocol: Proposta – Discussió – Decisió – Aplicació.
6	Cinturons de comportament, permisos de lliure circulació, passaport, etc. (mesures provinents de la pedagogia institucional que creen codis per viure i treballar a l'aula)
7	Moment de felicitar-se pels canvis d'actituds fets, de donar les gràcies a algú que t'hagi pogut ajudar a resoldre alguna tasca, etc. També es donen ànims i s'encoratja estudiants per canviar de manera de fer o de ser a l'aula.
8	Relectura de les decisions preses i clausura del consell: valoració del president i/o del consell i valoració del grup-classe. Tot fet a partir del "Balanç-meteorològic de la setmana" (<i>Bilan-météo de la semaine</i>). Tot seguit, elecció del proper president de la reunió.

Font: elaboració pròpia a partir de l'experiència observada i viscuda.

⁸⁵ Guia realitzada a partir de l'experiència pròpia. S'han pogut observar dos consells cooperatius en l'aula de primària de Quimbetz, mestra i membre del grup ICEM34, i s'ha pogut participar en diversos consells cooperatius en les reunions de docents del grup ICEM34.

Per evitar crítiques entre alumnes durant el consell:

- Un missatge clar correspon a una eina de tractament no violenta i autònoma dels petits conflictes amb què es troben els alumnes.

Pel que fa a la presa de decisions en el consell, la millor forma és la d'utilitzar la votació només com a últim recurs o en cas que la proposta requereix d'una decisió ràpida (Cieutat i Connac, 2018). En el consell cooperatiu, es pren el vot com una pràctica no democràtica per negar les minories. Per tant, davant de diverses propostes podem:

- Buscar el consentiment mutu.
- Reportar la decisió al proper consell, per deixar que madurin les reflexions.
- Triar entre diverses propostes: 1) per sorteig (*un tirage au sort*), amb l'ús de daus, per exemple; 2) per votació oculta; 3) per alçada de mans.

5.6.5.- Organitzar els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*)

El procediment en una *Discussion à Visée Démocratique et Philosophique* (DVDP) és:⁸⁶

Taula 37. Procediment de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP)

<i>Temps 1</i>	<i>Temps 2</i>	<i>Temps 3</i>	<i>Temps 4</i>	<i>Temps 5</i>	<i>Temps 6</i>	<i>Temps 7</i>	<i>Temps 8</i>
Obertura del debat, regles i com funciona	Introducció del tema	Primer torn de paraula	Discussió	Síntesi intermèdia	Discussió	Últim torn de paraula	Síntesi final i balanç

Font: elaboració pròpia.

Per al correcte funcionament de la DVDP, hi ha una sèrie de rols a desenvolupar pels estudiants:

- *Animador* (animateur): ajuda els participants a construir un pensament reflexiu.

⁸⁶ Estructura realitzada a través d'haver participat en tres DVDP de Connac a la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3, i de l'observació de dos més de Connac i de dos del professor Pierre Cieutat a la mateixa universitat.

- *President* (président): manté vives les normes, distribueix la paraula i gestiona el temps.
- *Reformulador* (reformulateur): repeteix, amb les seves paraules, el que ha estat dit per un participant.
- *Sintetitzador* (synthétiseur): recorda les idees importants intercanviades durant la discussió.
- *Observador* (observateur): no participa com a tal, observa un participant i fa una devolució al balanç.

5.6.6.- Organitzar els mercats de coneixement (*marchés de connaissances*)

Els “mercats de coneixement” s’han de preparar amb antelació a la sessió que es vol dur a terme. S’ha d’explicar als estudiants per què és important que tothom hi participi i sigui “venedor” i “comprador” de manera alternada. Per això es realitza en dues o tres fases, perquè hi hagi més “compradors” que “venedors” a les “parades”.

El docent ha d’animar a tothom perquè prepari la preparada i ha d’exemplificar “parades” per als qui els pot costar més ser creatius o no tenen confiança o els hi costa més mostrar-se públicament. Tal com també els ha d’ajudar en la preparació del coneixement que volen transmetre a la seva “parada” del “mercat”.

Per preparar i organitzar un mercat de coneixement, pot ser d’utilitat: un full de preparació del mercat, un pòster d’estands i un llibre de mercat que els estudiants omplen gradualment al llarg del curs. Com a “venedors”, els alumnes han de trobar coneixements per compartir, completar el “full de preparació”, i assegurar-se que la “parada” i el pòster estigui llest el dia del mercat. Com a “compradors”, han de triar una de les “parades” i després omplir el seu llibre de mercat. Al final de cada mercat poden opinar mitjançant el balanç meteorològic (*Bilan-météo de la semaine*).

5.6.7.- Organitzar els jocs cooperatius (*jeux coopératif*)

La formació dels alumnes en “jocs cooperatius” (*jeux coopératif*) es fa mitjançant la pràctica regular i ritualitzada:

- Presentació de les instruccions (enunciat, preguntes-respostes, reformulació).

- Instal·lació del joc.
- Pràctica del joc.
- Anàlisi i comentaris: si és possible, realitzar-ho en rotllana, perquè tothom pugui expressar-se i escoltar-se. Tal com també podem crear d'altres mecanismes per avaluar o coavaluar.

5.7. Com gestionar el temps i l'espai en les *pédagogies coopératives*

Sembla contradictori, però en les pedagogies cooperatives, els docents assenyalen que cal anar en compte en una aula on s'anima l'alumnat a cooperar sempre, ja que no és recomanable deixar-los treballar conjuntament amb altres durant molt i molt de temps. Cooperar contínuament evitaria que l'alumnat aprengués adequadament i desincentivaria els estudiants més “febles”.

Per tant, quan s'ha de cooperar? Quin equilibri es pot trobar entre situacions de treball col·lectiu, temps d'activitat individual i moments de cooperació? Com ha de ser la disposició de l'aula per a afrontar la combinació d'aquests temps d'activitat?

A continuació es mostra la gestió del temps en una classe cooperativa i l'organització i distribució de l'espai de l'aula:

5.7.1.- La gestió del temps en una classe en què l'alumnat coopera

A l'inici de curs és un bon moment per establir “mètodes” de treball, la normativa de funcionament de l'aula, regles i els hàbits de vida comuns. D'aquesta manera, a poc a poc, s'ajuda l'alumnat a entendre les diferents formes d'organització i els mecanismes que es duren a terme a classe. Per tant, aquest període inicial és una bona oportunitat per discutir el reglament d'aula i per explicar i exemplificar les diverses formes de treballar. Així com també és el moment per establir hàbits i integrar rutines.

En les situacions col·lectives reservades al coneixement (mercats de coneixement o DVDP, per exemple), els docents donen suport a l'entrada a un nou aprenentatge. Pensar col·lectivament al voltant d'un mateix problema permet que tothom pugui opinar alhora que es beneficien de les opinions dels altres. Tanmateix, aquests temps col·lectius no

poden ser sistematitzats perquè es considera que ha d'anar en funció de les necessitats i el moment viscut en el procés d'ensenyament-aprenentatge setmana rere setmana.

Cal deixar un temps personalitzat als estudiants, amb el pla de treball (*plan de travail*), per ajudar a cadascú a treballar a la seva manera (Guillaume et al., 2020). En aquests moments personalitzats, la classe es converteix en una mena de rusc, cadascú està ocupat en activitats adaptades, amb la possibilitat de treballar amb els altres (ajuda, ajuda mútua o tutoria, tot atenent totes les consideracions i ensenyaments que s'han de fer per a cadascuna per tal que no es deformin) (Connac, 2012, 2017a). En aquest moment, el docent adopta una postura de guia i de suport per al grup-classe, responent a les peticions individuals, mantenint l'entorn de treball i formant un petit grup d'alumnes al seu voltant si és necessari per a alguna explicació comuna.

5.7.2.- La gestió de l'espai en una aula on l'alumnat coopera

Quan s'anima els estudiants a cooperar, en realitat se'ls permet moure's o organitzar el seu espai segons les necessitats del treball que han de fer. Es poden moure a través d'"institucions", de mecanismes creats, com per exemple el passaport (*passaport*). Tal com també tenen d'altres dispositius com el "Tetra-ajuda" (*Tétra'aide*), i així saber quan un company no necessita ser destorbat o quan necessita ajuda.

Pel que fa a la distribució de l'aula, mereix una atenció específica per no patir les conseqüències de les incoherències d'una organització geogràfica de l'espai en les decisions educatives preses. Aquesta disposició es fa dins dels límits del nombre de metres quadrats de la sala assignada al grup-classe.

El docent ha de decidir, almenys en un principi, quin tipus de distribució ha de tenir l'aula, en funció del tipus de pràctiques i dels mecanismes i dispositius, facilitadors de la vida i de l'aprenentatge, vol ensenyar i aplicar. La gestió de l'espai i el lloc que ocupa l'alumnat a l'aula i a l'escola ha estat estudiat científicament: impacte en l'autoestima, en el rendiment, en la participació en activitats, en les interaccions socials, en la interacció amb el docent, etc. Així doncs, la distribució pot ser:⁸⁷

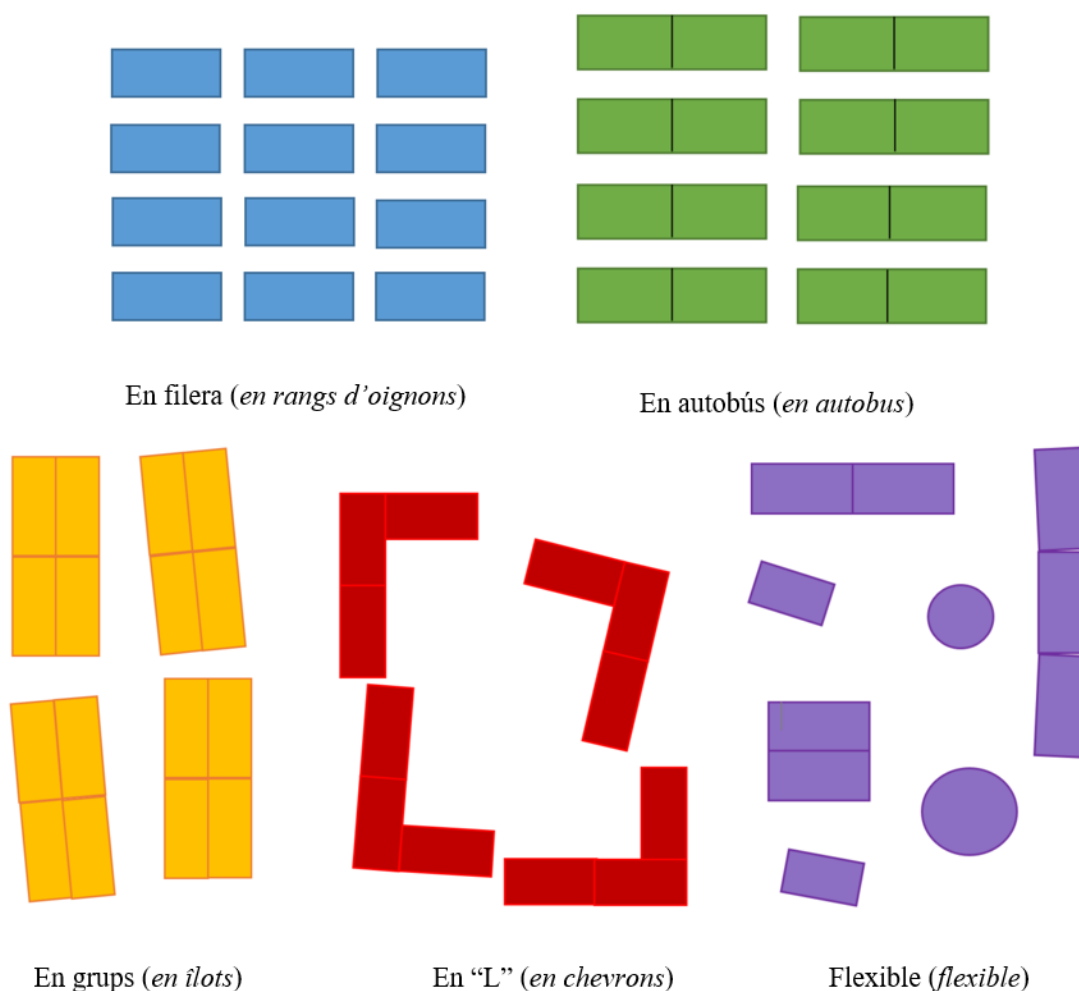
⁸⁷ Aquestes cinc distribucions són les que es van observar en les classes cooperatives a les aules d'infantil, primària i secundària en l'estada doctoral a França. Cadascuna aplicada per a uns

- *En filera (les rang d'oignons)*: les taules s'alineen individualment, això facilita el treball individual i l'accés a la informació col·lectiva. No obstant això, complica les relacions directes entre l'alumnat, excepte si se'ls autoritza per a desplaçaments sistemàtics.
- *En classe d'autobús (la classe-autobus)*: correspon a una organització similar a la "filera de cebes", amb la llibertat addicional deixada als estudiants per cooperar espontàniament amb la parella de taula. Això no impedeix autoritzar el moviment entre taules o agrupar-se de tant en tant per formar illes temporals.
- *En illes o grups (les îlots)*: els alumnes estan assignats permanentment a una illa (combinació de diverses taules). Així, poden comptar amb un petit grup per treballar. Tanmateix, aquesta evidència pot ser molt problemàtica per diversos motius: aquesta organització de l'espai, quan és sistemàtica, requereix molt d'espai, indueix un augment del soroll (ja que s'anima els estudiants a debatre), ubica alguns estudiants de manera incòmoda davant de la pissarra i, sobretot, pot ocórrer que hi hagi estudiants ansiosos si no estan acostumats, perquè cada estudiant és constantment observador dels altres i observat pels altres. Aquesta configuració pot ser la més arriscada per a organitzar la cooperació.
- *En forma de "L" (en chevrons)*: les taules estan disposades en forma de "L". L'alumnat pot treballar individualment o en parella. Es poden moure amb menys restriccions. Les posicions assegudes s'orienten més fàcilment cap a una taula. Per constituir una illa, n'hi ha prou a moure una sola cadira al voltant de les taules ja instal·lades.
- *Disposició flexible (flexible ou souple)*: l'aula s'estructura de manera que ofereix als estudiants diferents maneres de treball: sols, en parelles, en una illa, etcètera. Els estudiants no estan assignats a un lloc fix, escullen la seva ubicació segons l'activitat que han de realitzar i els espais disponibles. Aquesta organització ha de separar el lloc on treballa l'estudiant del lloc on posa les seves pertinences personals (i privades). Per a això, cal un moble perquè cada alumne tingui un armari propi. Aquesta organització flexible de l'espai implica una gestió rigorosa

propòsits d'aula i per a unes pràctiques cooperatives concretes. La descripció s'ajuda de Connac (2020a, p. 45-47), que en comenta avantatges i inconvenients.

de l'exercici de les llibertats, de manera que els estudiants no es molestin amb les múltiples fonts de dissipació.

Figura 11. Distribució de l'aula en les *pédagogies coopératives*



Font: elaboració pròpia.

5.7.3.- La gestió de l'aula, l'autoritat educativa que ha d'adoptar l'ensenyant (*autorité éducative*) i el pla de treball (*plan de travail*)

Quan s'anima els estudiants a cooperar, en realitat se'ls permet moure's o organitzar el seu espai segons les necessitats del treball que han de fer. Com ja s'ha esmentat en aquest treball, no es tracta de deixar obertes les portes perquè l'alumnat actui i es mogui amb total llibertat i espontaneïtat, sinó de crear restriccions fructíferes (Meirieu a Irigoyen, 2022), que poden actuar com a palanques d'autèntica llibertat.

A més, el tipus d'autoritat educativa que es planteja el docent és la clau de volta de la relació docent-alumnes. Explica Robbes (2010) que l'autoritat educativa es distingeix de l'autoritarisme (*autoritarisme*), que genera una relació de submissió amb els alumnes, i de l'autoritat no exercida (*autorité non-exercée*), que consisteix a refusar formes de relació amb els alumnes. Robbes (a Irigoyen i Gauthié, 2023) la defineix com una relació en què qui exerceix l'autoritat (el docent en aquest cas) està dotat d'un caràcter asimètric (o estat asimètric) respecte a la persona sobre la qual actua (els alumnes en aquest cas), la qual cosa li dona el poder d'influir sobre aquesta persona. Exercir l'autoritat és, doncs, intentar exercir una influència sobre una o més persones, de manera que acceptin obeir-la perquè reconeixen que aquesta influència els és beneficiosa, els porta a ser més autors d'ells mateixos.

Per tant, l'autoritat educativa del docent que planteja Robbes (2010) és al centre de gravetat entre tres variacions: l'autoritat de l'autor (*autorité de l'auteur*) o tenir l'autoritat (*avoir de l'autorité*); l'autoritat estatutària o legal (*autorité statutaire*), que és ser l'autoritat (*être l'autorité*); i l'autoritat de capacitat (*autorité de capacité*), que és fer autoritat (*faire autorité*). En aquesta obra, Robbes planteja dotze situacions per aprendre a exercir-la i, un dels aspectes clau, és la implementació de mecanismes i dispositius que tenim a l'abast (en aquest cas, en les pedagogies cooperatives).

N'hi ha un bon nombre, però el total aplicat (de mecanismes i dispositius) queda a criteri del docent, ja que les pedagogies cooperatives no són un mètode com a tal. Per tant, sota a unes recomanacions, queda a criteri del docent que s'ensenyin com funcionen, s'apliquin a mode de prova, es formin els estudiants en el seu ús, i s'estableixin rutines i hàbits per a viure utilitzant-les. El clima d'aula és un facilitador de l'aprenentatge, i és clau establir un marc rigorós, mitjançant normes i lleis per desenvolupar la cohesió grupal, les amistats i les mateixes ganes d'aprendre. Aquests mecanismes també són la font d'on beu l'autonomia de cadascú i el respecte cap als altres.

Parlem de l'àmbit de l'organització del treball escolar, inspirat de Freinet, de les pedagogies institucionals i de creació pròpia; de l'alternança entre el treball individual, l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria o el treball en grup; de dispositius i mecanismes com el "Tetra-ajuda" (*Tétra 'aide*) per mostrar si et cal ajuda o si necessites estar sol i concentrat; el passaport (*passoport*) per poder-se moure per l'aula i anar a algun company; totes les regles, paraules clau, consignes i rituals en pràctiques col·lectives com el consell

cooperatiu o les DVDP, els balanços col·lectius (*bilan*), el “Balanç-meteorològic de la setmana” (*Bilan-météo de la semaine*), els cinturons de comportament (*ceintures de comportement*), etc., així com també l'establiment d'un pla de treball (*plans de travail*) per a una personalització de l'aprenentatge.

El pla de treball (*plan de travail*) es pot definir com un document adaptat a cada alumne, sobre el qual planifica les seves activitats en funció del que desitja i pot aconseguir, amb la visió del que ha d'adquirir i dominar al final del trimestre, curs o cicle. Anota la finalització de l'obra, avalua el conjunt al final del període de vigència del pla per tal d'elaborar el pla de treball a venir. La planificació del treball es realitza amb suports i materials que ofereixen una “progressivitat” (Connac, 2016a).

El pla de treball s'utilitza per a tot l'alumnat, i no com a mesura correctiva o com a remei per als alumnes amb dificultats. És a dir, es parteix de la idea que els alumnes no es troben tots en les mateixes etapes. Per tant, un pla de treball es presenta com una eina de diferenciació pedagògica.

Capítol 6.– La cooperació entre estudiants en una perspectiva comparada: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les *pédagogies coopératives*

En aquest capítol es realitza una comparació entre les dues concepcions de la cooperació entre estudiants que s'han analitzat i descrit en el capítol 4, de fonamentació teòrica de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), i en el capítol 5, de fonamentació teòrica de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*).⁸⁸ La finalitat és la d'incloure les pedagogies cooperatives dintre del nostre context educatiu i de recerca, i per a això no només s'han d'analitzar, sinó que també s'han de relacionar i veure'n punts en comú i diferències amb la manera que coneixem i practiquem, l'aprenentatge cooperatiu. D'aquesta manera, per primer cop s'estableix un marc teòric que inclou els dos mons sota el paraigua de cooperació entre estudiants.

A continuació es posen en diàleg les dues corrents aplicant la matriu de desenvolupament del triangle de les doctrines educatives (Meirieu, 2018b) que articula tres pols: axiològic, epistemològic i praxeològic.

6.1. L'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les *pédagogies coopératives*: dues concepcions amb orígens i bases epistemològiques comunes o diferents?

En l'educació existeixen moltes formes de cooperació entre persones: en la relació educativa entre professors i alumnes, professors i famílies, membres de l'equip docent, entre alumnes. Aquí s'estudia la darrera, és a dir, la dimensió relacional de la cooperació

⁸⁸ Aquest capítol s'ha realitzat paral·lelament a la publicació Connac i Irigoyen (2023) a la revista *Éducation et socialisation*, que es basa en una diferenciació entre l'*apprentissage coopératif* (*cooperative learning*) i les *pédagogies coopératives*; i a Irigoyen i Connac (2023) a la revista *Comunicació Educativa*, que diferencia el treball en grup cooperatiu de l'aprenentatge cooperatiu i el *travail en groupe* de les *pédagogies coopératives*, alhora que pretén introduir el darrer en el nostre context educatiu i de recerca.

des del punt de vista del benestar dels alumnes i el seu èxit acadèmic en funció de les formes de cooperar que practiquen i sorgeixen entre ells.

Moltes pedagogies, metodologies i pràctiques educatives recomanen l'ús d'organitzacions cooperatives per a l'ensenyament-aprenentatge dels estudiants. Existeixen moltes estructures per portar-lo a terme a les aules, i investigadors de tot el món estudien les aplicacions pràctiques dels principis sobre els quals descansen. S'utilitza en tots els nivells educatius i en totes les àrees temàtiques, i és difícil trobar una metodologia o un material didàctic que no esmenti la seva posada en pràctica quan s'intenta orientar el grup-aula cap a una major sociabilitat amb els objectius que els alumnes assoleixin un major benestar i un aprenentatge profund.

Tanmateix, no es tracta de ser diversos en un mateix espai per cooperar, perquè l'acció col·lectiva no es tradueix necessàriament en cooperació i no és fruit d'una simple juxtaposició d'accions individuals. Per tant, cooperar és més que una acció col·lectiva, és una conducta que es caracteritza per tres determinants: una acció combinada (no es pot cooperar sol, cal articular la seva conducta amb la d'una altra persona, almenys), una intencionalitat (cooperem per una raó relacionada amb un entorn, 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) (Connac, 2021a; Connac i Irigoyen, 2023).

Tot i això, existeixen diverses concepcions i maneres de portar a terme la cooperació en l'aprenentatge. Podem dir que des d'inicis del segle XX han sorgit cultures diferents que han seguit camins distints -amb algunes influències entrecruades- per a la seva aplicació que queden englobades en dues grans famílies de pedagogies de la cooperació: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'arrel anglosaxona, que és el que coneixem en el nostre context educatiu i de recerca; i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), d'arrel francòfona i que ens són desconegudes.

En aquesta tesi s'introdueixen les *pédagogies coopératives* en el nostre imaginari docent i en el nostre context de recerca, i per a això, per evitar malentesos, i a banda de tota la fonamentació teòrica aportada en el capítol 5, cal veure què tenen exactament en comú i de diferent totes dues concepcions. Així doncs, recuperant el sentit de la pregunta 1 d'aquesta recerca, ens fem les següents qüestions: l'aprenentatge cooperatiu i les

pedagogies cooperatives provenen d'orígens i bases epistemològiques comunes o són diferents? Reuneixen punts en comú en les seves pràctiques?

6.2. Metodologia d'investigació de la comparativa

Per a detectar semblances i diferències entre les dues corrents, escollim com a matriu de desenvolupament d'aquesta comparació el triangle de les doctrines pedagògiques (Meirieu, 2018b), articulant tres àmbits: 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, a quines pràctiques de cooperació es concreten amb els alumnes.

Aquest triangle dona la possibilitat de comparar les dues concepcions de les pràctiques de cooperació entre estudiants: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*).

6.2.1.- Pol axiològic: comparació dels valors de la cooperació

Aquests dos mons de cooperació entre estudiants coincideixen amb l'objectiu de pretendre contribuir a l'èxit acadèmic i al benestar de l'alumnat, però generen diferents paradigmes educatius:

- 1) *Cooperació a l'escola amb finalitats polítiques*: principalment l'emancipació de pobles i un esperit d'educació social i solidària.
- 2) *Finalitats col·laboratives i cooperatives relacionades amb el món adult*: participar en el desenvolupament d'habilitats prosocials des de la infància, en preparació d'una educació col·laborativa.
- 3) *Objectius educatius*: perquè els alumnes aprenguin millor allò que fixen els currículums docents i els programes escolars.

En la gran majoria de programes i propostes per dur a terme l'aprenentatge cooperatiu, basats a treballar a través de grups o equips cooperatius (Iglesias et al., 2017a; Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2018; Traver, 2009; Torrego i Negro, 2012; Zariquiey, 2016), aquest no només és un “recurs” per a l'ensenyament-aprenentatge (cooperar per aprendre), sinó que també és un contingut que aprenen els alumnes (aprendre a cooperar).

Per exemple, el programa CA/AC se centra en el desenvolupament de dues condicions (Lago et al., 2018, p. 259): 1) connectar i reconèixer persones molt diferents en allò cognitiu-emocional (Tharp et al., 2002); 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). Per tant, l'estructura cooperativa de l'activitat creada se centra en la inclusió i l'equitat (Ainscow et al. 2013), i l'aprenentatge cooperatiu permetria que la igualtat de drets es converteixi en igualtat d'oportunitats, descobrint així l'alumnat el valor de treballar junts, implicar-se i fer-se càrrec del propi aprenentatge i el dels altres (Ferreiro i Calderón, 2006).

Encara més, darrere dels cinc elements clau que ofereixen els germans Johnson (Johnson et al., 1999), mundialment estesos en les pràctiques grupals cooperatives perquè una estructura de grup es converteixi en cooperativa, extraïem aquestes intencionalitats:

Taula 38. Intencionalitats en els cinc elements clau de Johnson et al. (1999)

Concepte original	Concepte traduït	Relació amb valors
1.- <i>Positive interdependence</i>	Interdependència positiva	Els esforços de tots beneficien a tots. Necessitat de l'altre per a l'aprenentatge individual.
2.- <i>Individual accountability</i>	Responsabilitat individual	Cadascú assumeix la seva part del treball. La responsabilitat individual afecta el col·lectiu de què formes part.
3.- <i>Face-to-face promotive interaction</i>	Interacció cara a cara estimuladora	El grup és un suport acadèmic i personal. El grup és un espai per animar-se, fer-se costat i acompanyar-se en els èxits i els fracassos.
4.- <i>Social skills</i>	Ensenyament d'habilitats socials	Els estudiants es formen per a un comportament cooperatiu. El grup disposa de dinàmiques que ajuden la cooperació mecànica en situacions de presa de decisió, de consens o de sistematitzar l'aprenentatge.
5.- <i>Group processing</i>	Autoavaluació grupal	Autoreflexió grupal i reflexió individual de la posició d'un mateix envers la projecció del bé comú. Cadascú analitza el seu treball i el dels altres per millorar el rendiment del grup.

Font: elaboració pròpia.

Per tant, darrere de l'aprenentatge cooperatiu hi ha uns valors intrínsecs, com la solidaritat, l'ajuda mútua i el respecte per les diferències (Pujolàs, 2012, p. 84), així com també l'escolta activa, la voluntat de motivar i animar els companys, la capacitat de diàleg amb altres postures o la responsabilitat de fer costat al proper quan cal.

Es pretén desenvolupar així una sèrie d'habilitats útils per afrontar un món complex i canviant, afavorint el desenvolupament integral (Johnson i Johnson, 2014a). A més, des de ja fa uns anys que l'objectiu principal de l'aprenentatge cooperatiu, a banda de l'aprenentatge, també és construir un futur democràtic, equitatiu i sostenible. Però compte, Ovejero (2018, p. 56-63) explica que el propòsit inicial de la difusió de l'aprenentatge cooperatiu als EUA en l'època Reagan 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. A més, els 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.

Tot i això, l'aprenentatge cooperatiu no és un tot homogeni i cal valorar propostes com la d'Elliot Aronson amb el Puzzle (*Jigsaw Classroom*), contemporània a la dels germans Johnson als anys setanta i vuitanta, com un intent de crear un dispositiu didàctic que permeti apropar alumnes de diversos orígens i comunitats, perquè l'aula no sigui una mera juxtaposició de col·lectius que s'ignoren mútuament. Encara que és cert que si analitzem d'altres propostes del *cooperative learning*, Slavin en té on radica un component de competició intergrupals. Al mateix temps que si analitzem l'evolució de la definició d'aprenentatge cooperatiu dels germans Johnson, observem que avui parlen d'una escola cooperativa que s'intenta acostar a la pedagogia Freinet. Ara és tota l'escola, inclòs el professor i l'equip directiu, qui treballa en cooperació. Però hi ha una diferència fonamental entre els estatunidencs i el francès: mentre Freinet, en la línia de Ferrer i Guàrdia i Makàrenko, i amb les vivències de la Primera Guerra Mundial, inclou una motivació política essencial per a la transformació social, en canvi, els germans Johnson no van més enllà del marc propi de l'escola.

Si més no, ens ho podem preguntar: hi ha alguna crítica al sistema econòmic, social i cultural que, en definitiva, és el responsable del que intentem canviar (que les persones no siguin individualistes, egoistes i competitives) a través de l'aprenentatge

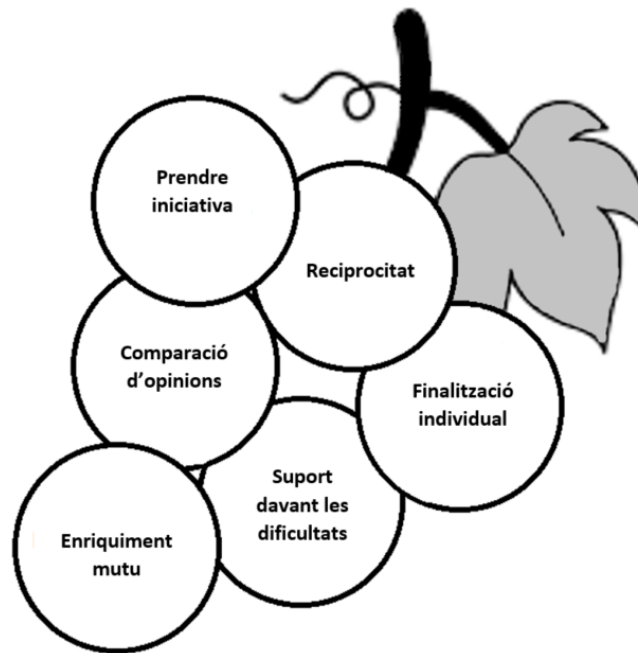
cooperatiu? És més, en la literatura sobre la temàtica sovint llegim que s'ha de fer aprenentatge cooperatiu per a preparar els infants per al món laboral actual.

És des d'aquesta perspectiva "crítica" que en aquest treball s'afirma que la concepció d'aprenentatge cooperatiu no té relació amb la ideologia de l'associacionisme (Laville, 2016) i la del cooperativisme (Estivill i Miró, 2020), entès com a moviment econòmic i social que busca construir un model alternatiu al neoliberalisme. I això és una idea que es desenvoluparà en el següent capítol sobre la introducció en l'educació dels valors cooperatius provinents del cooperativisme (Gavaldà, 2000).

Pel que fa a les pedagogies cooperatives tenen diversos tipus d'intencions educatives a desenvolupar en l'alumnat. En primer lloc, tenir en compte la diversitat dels estudiants, considerant les diferències com a actius per a assolir l'èxit acadèmic. És a dir, introduir una organització cooperativa que sigui una palanca de diferenciació pedagògica per a conduir cap a dissenys personalitzats. Amb les variants cooperatives d'ajuda, d'ajuda mútua o de tutoria, tenen diverses maneres de treballar i d'aprendre: individualment, amb altres al voltant del mateix problema, demanant ajuda davant un bloqueig cognitiu, aportant ajuda davant del bloqueig d'un company, o treballant en petit grup de diverses maneres (*travail en groupe* i *travail en équipe*). Aquest ampli ventall de dispositius de treball ben detallat, està conceptualitzat a través de l'anàlisi de l'acció entre alumnes, i ofereix als estudiants l'oportunitat d'escollir el que els sembla més adient en una situació d'aprenentatge determinada. D'aquesta manera, els docents ja no són els únics recursos de la classe per cobrir les necessitats individuals dels alumnes.

En segon lloc, les pedagogies cooperatives posen en pràctica els valors humans i cívics. Es té molt present el lema de la República francesa: llibertat, igualtat i fraternitat. Aquest lema, repetit en els espais de sociabilitat de tot centre francès, en les pedagogies cooperatives es posa en pràctica d'una manera àmplia. En la pràctica cooperativa, els alumnes aprenen els usos de les llibertats (entenent que acaben on comencen les dels altres). Treballen junts perquè tothom pugui progressar per igual, sense que ningú es quedi enrere i es desanimi d'esforçar-se. Això transforma la classe en una comunitat de germanor on els punts forts d'uns estan al servei de les dificultats dels altres, de manera que el col·lectiu esdevé una estructura de valoració i suport mutu (Connac i Irigoyen, 2023).

Figura 12. Metàfora del raïm, que representa les *pédagogies coopératives*



Font: extreta de Connac i Irigoyen (2023). Traducció pròpia dels conceptes.

Informació: la metàfora del raïm per a les pedagogies cooperatives representa una comparació de la metàfora de la poma -creada pels germans Johnson- per al *cooperative learning* (veure figura 7 al punt 4.5).

En resum, una aula cooperativa (de les pedagogies cooperatives) és un espai de valors en acció, on els alumnes els viuen en comptes de només sentir-ne parlar, i on giren al voltant dels ideals de fraternitat. És en aquest sentit que la cooperació pot contribuir al benestar dels alumnes, tot oferint-los una alternativa a l'aïllament.

Tot i això, s'assenyala una diferenciació entre la generositat i la solidaritat, perquè la segona podria obeir a una freda lògica d'interaccions per interès i això la faria més compatible amb els paradigmes de la col·laboració i no pas amb els de la cooperació (Laurent, 2018); mentre que la fraternitat, en la seva dimensió humanista, seria més exigent amb l'alumnat perquè demana una atenció incondicional als altres (Budex, 2020).

En canvi, la generositat s'entén com una interacció desinteressada, un "regal" als altres (Bidar, 2016). Aquesta concepció generosa de la cooperació ve a dir que es realitza alguna cosa per a un altre (o amb ell) perquè sento satisfacció davant de la satisfacció de l'altre (Go, 2013, p. 52).

A mode de conclusió d'aquest subpunt, atenent les teories del *cooperative learning* i amb la integració real dels valors en el si de la interacció entre alumnes, el seu

projecte educatiu pretén: ajudar en la inclusió i la diversitat, desenvolupar habilitats socials, buscar la millora de les persones i de les societats dintre del mateix sistema neoliberal i, per tant, una reproducció social de l'*statu quo*. La de les *pédagogies coopératives* s'alinea més amb el reconeixement del potencial de l'heterogeneïtat, de l'aprenentatge a través d'experiències socials en el dia a dia d'aula, i cap als valors democràtics i republicans en acció.

En darrer terme, també cal destacar que les pedagogies cooperatives no se solen utilitzar com una finalitat, són un mitjà per a aprendre, i l'aprenentatge cooperatiu sí que ho és amb les tècniques per “aprendre a cooperar”, i això fa que molts cops a les aules de l'aprenentatge cooperatiu ens centrem més en aquest aspecte i ens oblidem que s'ha de “cooperar per aprendre”.

6.2.2.- Pol epistemològic: comparació de les teories de l'aprenentatge

Les teories bàsiques en què es fonamenten el *cooperative learning* i les *pédagogies coopératives* són conegudes. Són les teories psicosocials de l'aprenentatge més destacades en les darreres dècades, que posen de relleu, des d'òptiques diverses, el benefici i l'efectivitat de la interacció amb altres per aprendre.

Pel que fa a les influències de les pedagogies cooperatives són diverses. Com s'ha detallat en el capítol 4, en primer lloc, la influència de l'Escola Nova (*Éducation Nouvelle*), amb aportacions com les de Célestin i Élise Freinet, Roger Cousinet, Barthélémy Profit, Fernand Oury o Meirieu, entre d'altres.

En segon lloc, les pedagogies cooperatives es desenvolupen a partir de teories d'aprenentatge explorades a través de nombrosos treballs en psicologia. Són les investigacions realitzades per Jean Piaget i concretades pel corrent socioconstructivista. Mugny, Doise i Perret-Clermont han descrit la possible evolució dels desacords d'idees entre alumnes (en forma de conflictes sociocognitius) cap a estats de dubte i d'incertesa (de conflicte cognitiu) (Buchs et al., 2008). També Vigotski, que va aclarir la importància de la dimensió social de l'aprenentatge en situar la Zona de Desenvolupament Pròxim que, represa i explorada per Bruner (2012) -amb les diferents postures de bastida-, atorga a la relació educativa funcions de tutela als estudiants. I Bandura, amb la teoria de l'aprenentatge vicari, precisant que també és possible aprendre per un procés d'observació i d'imitació.

D'altra banda, cal dir que amb totes les pràctiques per “cooperar per aprendre” que disposen les pedagogies cooperatives, és complicat establir quines són les bases teòriques, ja que reuneixen unes especificitats i particularitats diferents. Tot i això, se n'exposa una de ben interessant, sobretot també per la confusió que ens pot aportar per com s'anomena, el treball en grup (*travail en groupe*).

El *travail en groupe* és quan un docent convida els alumnes a reunir-se per compartir opinions sobre el mateix problema. Cal dir que no val plantejar qualsevol problema, 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, és a dir, una “situació-problema” (Fabre, 1999). En agrupar-se, els estudiants no poden trobar “per miracle” 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 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 (Connac i Robbes, 2022). L'alumnat es troba, doncs, en condicions òptimes per entendre quelcom nou perquè obtenen respostes a preguntes que ells mateixos es fan (Connac i Rusu, 2021).

Els punts de vista divergents permetrien augmentar el pensament crític i, per tant, la creativitat mitjançant l'exploració de més possibilitats, incloses les que inicialment no es donaven suport (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. 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, 2018b, p. 206).

En el cas del *cooperative learning*, es basa també en les teories construïdes sobre els fonaments de Piaget i Vigotski, així com de Mugny, Doise i Perret-Clermont. Però igual d'important és la noció neopiagetiana del “conflicte sociocognitiu” de desequilibri-reequilibri de la cognició originat a través de la interacció social (Mugny i Doise, 1983), com la noció d’“intencionalitat compartida” en la cooperació (Tomasello, 2014), i el paper del diàleg (interdependent) –però no de la conversa– com a vehicle generador dels fenòmens mencionats (Jonassen, 2009). A més de donar importància també a Bruner i a Bandura.

Tot i això, a diferència de les *pédagogies coopératives*, el *cooperative learning* té els orígens amb els treballs de John Dewey sobre l'aprenentatge com a procés social i democràtic, Kurt Lewin amb els estudis sobre les dinàmiques de grups, seguit pels de Morton Deutsch defensant-los al voltant de les relacions socials i la teoria de la interdependència social. Als anys setanta i vuitanta els germans Johnson assenten les teories de la interdependència social, estructura d'interrelació que prové dels estudis de Deutsch i Lewin.

Com s'ha exposat en el capítol 3, la teoria de la interdependència social sosté que la manera com s'estructura aquesta dins del grup determina la interacció entre els integrants i els resultats de l'aprenentatge. Així doncs, en funció del tipus d'interacció, existeixen tres tipus d'interdependència: interdependència positiva (cooperació); interdependència negativa (competència); absència d'interdependència (esforços individualistes)

Cal dir, però, que la interdependència no és l'únic element que hi ha d'haver perquè una interacció cooperativa funcioni dintre d'un grup. Hi ha consens científic sobre els cinc elements essencials, descrits amb detall al capítol 4, que ha de complir tota estructura de treball en grup cooperatiu. Provenen del mètode Aprendre Junts (*Learning Together*) dels germans Johnson: 1) interdependència positiva; 2) compromís i responsabilitat individual; 3) interaccions cara a cara estimuladores; 4) ensenyament d'habilitats socials; 5) autoavaluació grupal. Tanmateix, hi ha d'altres propostes que afegeixen més elements a sobre d'aquests.

6.2.3.- Pol praxeològic: comparació de les pràctiques específiques

Les principals pràctiques associades a l'aprenentatge cooperatiu al·ludeixen la formació dels alumnes en les habilitats socials necessàries per a les tasques escolars (Buchs et al., 2016) per a després utilitzar-les per a aprendre. El docent posa a l'abast de l'alumnat una multitud d'estratègies per afavorir la cohesió social, la interrelació i el coneixement mutu, tal com també un seguit de tècniques cooperatives simples (moltes d'elles provinents dels postulats de Kagan) per ajudar a resoldre situacions d'aprenentatge. A més, n'hi ha d'específiques, per tractar i resoldre activitats molt concretes, i de complexes, que permeten combinar el treball en grup cooperatiu amb el treball individual tot atenent una

pautes específiques. Aquestes tècniques cooperatives complexes són les que denominem mètodes cooperatius.

Per tant, seguint el quart element dels Johnson, s'ha de formar en habilitats cooperatives a l'alumnat en diverses tipologies de tècniques per tal que siguin utilitzades en la situació d'aprenentatge cooperatiu del grup. Així doncs, hi ha una preparació prèvia d'“aprendre a cooperar” per a després cooperar per a aprendre. També es pot fer combinant les dues situacions i intercalant en el procés d'aprenentatge l'aprenentatge de tècniques.

Amb tot, com assenyala Buchs (2020), el paper del docent és essencial per garantir la participació de tothom i una estructuració de les activitats cooperatives. Així com també assenyala que correspon al docent explicar els motius de la cooperació i indicar clarament la naturalesa de la interdependència (Buchs, 2017).

Per ajudar a implementar l'aprenentatge cooperatiu, amb els anys, i mitjançant projectes de recerca, han sorgit propostes d'assessorament i programes per a l'execució de l'aprenentatge cooperatiu com a eina per millorar l'aprenentatge, la cohesió social i la inclusió. En línies generals, consideren la cooperació tant com a contingut didàctic (aprendre a cooperar) com a recurs per a l'aprenentatge (cooperar per aprendre).

Per tant, veiem que aquestes propostes poden anar encaminades cap a les aportacions que exerceix la cooperació en la construcció dels aprenentatges, tant com a estratègia de desenvolupament cognoscitiu com a metodologia per a la interacció, com una organització del treball que afavoreix hàbits metacognoscitius i l'autoavaluació, com una estratègia per a la socialització. A grans trets, quan apliquem l'aprenentatge cooperatiu fem treballar l'alumnat en petits grups (de dos a sis membres heterogenis o homogenis, encara que en grups estables aconsellen formacions heterogènies), amb rols de responsabilitat (per exemple: coordinador, portaveu, organitzador i secretari) i amb objectius comuns, per la qual cosa els membres depenen els uns dels altres per assolir-los. En aquests grups, amb la guia, l'ensenyament i l'avaluació del docent, és on l'alumnat s'ajuda, s'avalua, discuteix, consensua i trenca amb els sistemes d'aprenentatge-aprenentatge tradicionals: individualista o competitiu.

Cooperar per aprendre mitjançant mètodes cooperatius pot ser una tasca complexa i moltes vegades difícil. Perquè cooperar no és una simple acció, aprendre en cooperació requereix un disseny de la situació d'ensenyament-aprenentatge que tingui en compte el

context. Això exigeix rigor en les condicions d'aplicació, alhora que els docents no han de ser simples tècnics que apliquen mètodes. Han d'interioritzar el mètode i adaptar-lo a la realitat de la classe, modificar l'estructura organitzativa si cal i dissenyar tècniques cooperatives com a fil conductor de l'aprenentatge. El paper del docent és fonamental per garantir la participació de tots i una estructuració d'activitats cooperatives per promoure interaccions cooperatives de qualitat.

Pel que fa a les *pédagogies coopératives*, també cal precisar la naturalesa de les organitzacions, que són molt diverses. Per a cadascuna d'aquestes variants, s'ha de tenir en compte les atencions específiques perquè la cooperació pugui contribuir al progrés de cadascuna.

En línies generals, reuneixen sota el paraigua de *pédagogies coopératives* (en plural) tot un compendi de variants de “cooperar per aprendre” com l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria, el treball en grup, el treball en equip i el treball en taller, alhora que també engloben altres formes de “cooperar per fer col·lectiu” com els consells cooperatius, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF), els jocs cooperatius o els mercats de coneixement, entre d'altres.

Per tant, unes busquen ajudar els estudiants a tenir èxit acadèmic, i les altres es refereixen més al benestar i a les condicions d'aprenentatge, o a la construcció d'un espai de treball lliure de reflexió i de decisió col·lectiva. Tal com també hi ha altres dispositius, com ara el “Què hi ha de nou?” o els “missatges clars”.

És en aquest sentit que actualment s'està desenvolupant una “didactització de la cooperació”, detallant totes aquestes pràctiques cooperatives que poden presentar-se segons dues variables: la instrucció a cooperar (a iniciativa dels docents -formal-, o dels estudiants -informal-) i la relació amb el coneixement (simètrica o asimètrica). Totes les pràctiques ordenades per raons educatives i didàctiques, poden formar un tot coherent, i transformar un grup-classe en una comunitat d'aprenentatge. I, d'aquesta manera, l'alumnat pot treballar i aprendre de manera individual, cooperativa i col·lectiva (cap a una personalització de l'aprenentatge) (Connac, 2021d); i el docent pot escollir els moments de transmissió dels continguts i la manera com donar suport a l'aprenentatge individual, sense que la diversitat a l'aula sigui un obstacle que dificulti l'exercici de la seva professió, gràcies a la xarxa de pràctiques cooperatives entre els alumnes creada.

Capítol 7.– Els valors cooperatius, les arrels de la cooperació a l'aula

En aquest capítol es descriuen els valors cooperatius provinents del moviment cooperativista que creiem que l'escola ha de fer seus i que reuneixen una gran potencialitat per ser plantejats a través d'una perspectiva crítica adoptada des de la Didàctica de les Ciències Socials.

Es parteix de la problemàtica de recerca compartida a l'inici de l'estudi quan ens referíem que en les darreres dècades les propostes d'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) als centres educatius havien experimentat un increment substancial a nombrosos països. Indicàvem també que la línia predominant estava desvinculada de projectes de canvi social, al mateix temps que aquestes iniciatives socials se sentien poc interpel·lades per pràctiques d'aprenentatge cooperatiu que no incorporaven en profunditat els valors cooperatius.

En la comparació del pol axiològic de l'aprenentatge cooperatiu i de les pedagogies cooperatives -en el capítol 6- s'han detallat inèrcies i valors implícits en les dues concepcions i avançàvem que l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) queda més lluny que les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), de vehicular els valors cooperatius.

En aquest capítol es presenten quins són aquests valors cooperatius i es realitza una anàlisi descriptiva i una ampliació teòrica d'actualització de la proposta.

7.1. L'expansió del cooperativisme a l'educació: un camí necessari

La història de l'evolució humana ha demostrat que la cooperació social entre individus ha estat necessària, ja que el desenvolupament integral de l'ésser humà s'ha aconseguit com a conseqüència de l'intercanvi de coneixements i d'experiències, i de la socialització de processos i resultats (Carbonell, 2015; Harari, 2016; Kropotkin, 2020; Tomasello, 2010).

L'any 1844, després de dues temptatives fracassades de vagues locals de teixidors, neix la Societat dels *Equitable Pioneers* a Rochdale (Anglaterra) (Holyoake, 1982/1858). El motiu va ser posar en comú recursos -que eren escassos- i mà d'obra, per tal de garantir l'accés a productes bàsics a un preu inferior a l'habitual. Els *Pioneers de Rochdale* eren seguidors d'Owen, cartistes i quàquers (Estivill i Miró, 2020, p. 47), i es van organitzar col·lectivament assegurant un funcionament democràtic.

El cooperativisme actual es fonamenta en la fidelitat a aquells principis fundacionals. Els principis cooperatius formulats per l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI) suposaren respectar els valors de la cooperació, entre els quals hi ha l'adhesió, voluntària al projecte i oberta a aquells que hi volien entrar i participar; la presa democràtica de decisions; la repartició de responsabilitats de manera solidària; la regulació de la participació econòmica dels associats; l'impuls i el foment per formar-se en cooperació; el suport recíproc entre cooperatives -intercooperació-, o l'enfortiment socials dels participants. I això significa retornar a les persones: visibilitat, reconeixement i capacitat de presa de decisions (Botta, 2014, p. 25).

En l'actualitat existeixen nombroses iniciatives i pràctiques cooperatives com una alternativa a l'actual hegemonia neoliberal i també, des de ja fa unes dècades, com una manera de defensar-se de la dinàmica competitiva i liberal, amb la finalitat d'articular una organització del treball, del comerç i de la vida associativa de participació i d'arrelament democràtic (Gavaldà i Mayayo, 1988). Encara més, avui la situació social, ambiental i la desigualtat econòmica accentuada pel daltabaix del covid-19 fan que l'Economia Social i Solidària (ESS) tracti de construir un marc econòmic amb mires cap a un canvi social.

Així la Xarxa d'Economia Solidària (XES) pretenen articular en el territori català xarxes locals per impulsar l'ESS, i implantar, principis d'equitat, treball, sostenibilitat ambiental, cooperació i compromís amb l'entorn. No obstant això, com s'ha compartit en la problemàtica de recerca, si el moviment cooperatiu explora el foment de noves relacions econòmiques i socials ha de transcendir del que és l'ordre més estrictament econòmic i social per situar-se també en l'ordre educatiu, perquè en sigui motor de canvi. És més, una de les característiques definidores del moviment cooperatiu i, en general, de les iniciatives vinculades a l'ESS és la importància donada a la formació. En la mesura que comparteixen un objectiu de transformació social, més o menys profunda, atorguen un paper fonamental a una educació també transformadora que millori la capacitat

participativa i crítica dels ciutadans. Sovint, aquesta voluntat s'ha concretat a les escoles i instituts en activitats relacionades amb l'organització i la gestió de cooperatives, o amb projectes educatius que treballen la justícia social i la sostenibilitat ambiental.

Per exemple, l'ateneu cooperatiu CoopCamp,⁸⁹ alhora que engega iniciatives socioeconòmiques transformadores al Camp de Tarragona, des de fa uns pocs anys ha iniciat una difusió del cooperativisme en l'àmbit de l'educació amb una Taula de docents que es reuneix puntualment, i un curs de formació en ESS en què planteja l'aprenentatge cooperatiu en el marc de la formació permanent de professorat d'educació secundària. També EscolesCoop⁹⁰ desplega al territori català un model d'escola de cooperatives d'alumnes, amb l'objectiu de posar en pràctica principis provinents de l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI): 1) Apropar l'Economia Social a l'aula; 2) Gestió democràtica; 3) Participació econòmica; 4) Autonomia i independència; 5) Educació, formació i informació; 6) Cooperació entre cooperatives; i 7) Interès per la comunitat.⁹¹

Ara bé, sense perjudici de les lloables iniciatives de formació continuada i de l'educació des de les cooperatives d'alumnes, essencials en l'ensenyament de l'educació cooperativista, soc del parer que no són suficients i per això cal arribar a la moll de l'os de la qüestió: la proposta educativa general, l'escola pública, el currículum docent de tots els nivells i àrees, la formació universitària de mestres i professorat, i la formació permanent dels docents de tots els nivells. Sense l'articulació de tots aquests pols -amb l'afegit, reitero, d'una formació permanent que sigui real, útil i que estigui ben radicada per als docents en exercici-, els intents de canviar la base social no passaran de ser conjunturals o passatgers.

⁸⁹ CoopCamp és l'Ateneu Cooperatiu del Camp de Tarragona. Més informació a: <https://coopcamp.cat/> Consultada el 27/03/2022.

⁹⁰ EscolesCoop (Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya) és un model d'escola cooperativa amb 16.630 alumnes, 5.494 sòcies i 1.867 professionals. Més informació a: <https://escolescooperatives.cat/> Consultada el 27/03/2022.

⁹¹ A través d'aquests principis estenen els valors -adaptats al context- de: ajuda mútua, responsabilitat, democràcia, igualtat i equitat, solidaritat, honestat i transparència.

7.2. L'aprenentatge cooperatiu: una pràctica educativa sense l'essència cooperativa

L'aprenentatge cooperatiu és una bona forma per aconseguir que els estudiants adquireixin les competències específiques i genèriques de cada nivell i àrea educativa, fet que ha produït un increment de la seva pràctica per a reaccionar contra situacions d'aula de caire més aviat individualista o competitiu. Però la línia predominant, encara que permeti treballar valors, està desvinculada de projectes de canvi social, i no hi ha cap mena de relació, per exemple, amb els fonaments de l'Economia Social i Solidària.

Al mateix temps, en els darrers anys, l'aprenentatge cooperatiu ha desenvolupat una evolució: d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge ha passat a convertir-se en un moviment educatiu més ampli que respecta la diversitat cultural i educativa, i apunta a una justícia i ètica social. Però els moviments socials se senten poc interpel·lats per pràctiques d'aprenentatge cooperatiu que no incorporen en profunditat els valors cooperatius, i es manifesten més propers a altres tradicions com el model didàctic crític o la pedagogia llibertària.

D'altra banda, hem afirmat en capítols anteriors que, encara que en l'actualitat els autors més citats i influents sobre l'aprenentatge cooperatiu, els germans Johnson, parlen d'una escola cooperativa que ja s'assembla més a la pedagogia Freinet, hi ha una gran diferència: Freinet, en la línia de Ferrer i Guàrdia, Makàrenko i Freire, inclou una motivació per a la transformació social. En canvi, els germans Johnson no van més enllà del marc propi de l'escola. Ovejero (2018) assevera que Johnson i Johnson (2017) encara no estan gaire interessats en una transformació política de la societat, i no veuen ni una sola crítica al sistema econòmic, social i cultural que, en definitiva, és el responsable de fer que les persones siguin individualistes, egoistes i competitives.

Així, quan s'aplica l'aprenentatge cooperatiu amb la finalitat d'acostar l'alumnat a uns principis cooperatius, cal saber que realment la pedagogia implícita no és del tot aliena a la ideologia de l'associacionisme que planteja Laville (2016) ni a la del cooperativisme que plantegen Estivill i Miró (2020) amb l'Economia Social i Solidària. Encara més, en educació, estudis recents assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i el fet d'introduir els valors cooperatius a l'aula han de ser dues cares de la mateixa moneda (Pons-Altés, 2021b; Irigoyen, 2021a; Pons-Altés i

Irigoyen, 2022, perquè assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu no engloba sempre una manera de fer, ser i conviure a l'aula d'acord amb els principis del cooperativisme (Irigoyen i Pons-Altés, 2023b). Per tant, l'aprenentatge cooperatiu, tot i els beneficis descrits al llarg d'aquest estudi, no va del tot lligat amb l'ideari del cooperativisme.

La cooperació representa més que una acció col·lectiva: és una bona eina de lluita contra l'individualisme sistemàtic (egoisme) i un bon antídote per a l'actual context mundial d'hegemonia neoliberal. Però per introduir la cooperació a l'aula s'ha d'eixamplar la visió dels manuals prescriptius amb una única manera de portar la cooperació a les aules (l'anglosaxona), i a més cal que abans el docent n'hagi copsat l'essència.

En darrer terme, fora bo definir què s'entén quan parlem del concepte valor. Segons el Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2), la paraula valor és una “qualitat o conjunt de qualitats que fan que alguna cosa o alguna persona sigui preuada, valgui”. L'exemple que facilita és “escala de valors”. Veiem, doncs, que el diccionari no sempre acota les definicions a la branca o al sentit que requerim en un moment determinat. Malgrat que la definició ens remet al concepte de qualitat, per al nostre camp d'estudi necessitaríem una claredat més diàfana. Talment el DIEC2 defineix la paraula cooperar com “prendre part amb altres en una obra feta en comú”, i aporta l'exemple “cooperar a una empresa”, sense referir-se explícitament a la cooperativa. En aquesta línia, val a dir també que la cooperació internacional ha equiparat la cooperació com a sinònim de col·laboració, encara que, com s'ha descrit al llarg d'aquesta recerca, en termes d'aula no són la mateixa acció ni causen els mateixos efectes.

7.3. Els valors cooperatius: àncora de la cooperació entre estudiants

Perquè la cooperació a l'aula pugui vehicular-se amb l'assumpció de valors, el docent ha d'interioritzar el mètode i adaptar-lo a la realitat de l'aula, ha d'haver-hi un canvi en l'estructura organitzativa que involucri tots els aspectes de la vida a classe. Les estratègies cooperatives poden ser-ne el fil conductor, però cal que el docent en dissenyi l'estructura d'aprenentatge. Per tant, la cooperació és un element facilitador de l'aprenentatge i un vehicle per a l'educació amb valors. És un mitjà i una finalitat. En

aquest sentit, també Pujolàs (2008) afirma que el treball cooperatiu no ha de ser només una eina per ensenyar i aprendre millor, sinó que també ha de ser un contingut més a ensenyar i a aprendre.

Ara bé, a l'educació és molt habitual situar els valors en el centre del discurs, però en la pràctica queden freqüentment bandejats per la dificultat de tractar-los. Pons-Altés (2021b, p. 73) proposa una manera d'encarar aquesta complexitat i distingir entre "educació per a valors" i "educació amb valors", i aposten per la darrera via, de manera que uns determinats valors siguin essencials en el conjunt de la dinàmica escolar.

Tanmateix, cal ser crític amb determinats continguts i valors cívics dels currículums docents, ja que tendeixen a reproduir els valors socials dominants que transmeten una idea de societat basada en la competitivitat i el lliure mercat. Per tant, l'escola s'ha de preguntar quins són els valors que cal treballar, i és per això que cal plantejar alternatives solidàries enfront de l'ordre social i econòmic establert. Ser mestre suposa una responsabilitat social i, en aquest context de crisi de valors i amb una escola que no dona a l'abast, cal saber que el treball cooperatiu articula els continguts i els valors democràtics. Per tant, l'escola també ha de preguntar-se quins valors són els que s'han de treballar, ja que alguns d'ells s'han situat massa cops al marge de la percepció general de com ha de ser la societat i com ha d'educar l'escola (Gavaldà i Pons-Altés, 2015).

En aquest moment, caldria precisar quins valors cooperatius són essencials per abordar i estructurar situacions d'ensenyament-aprenentatge cooperatiu útils, i Gavaldà (2000, 2001) en concreta nou de referència perquè l'escola els faci seus, que són el resultat de portar als centres educatius els principis del cooperativisme (moviment que representa una via alternativa al capitalisme), sintetitzats per l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI). Presenta una proposta que parteix de dos principis que volen ser el suport de com abordar els valors cooperatius a l'ensenyament i quins podrien ser la base:

- 1) Treballar els valors cooperatius a l'educació ha de permetre comprendre des d'una perspectiva teòrica el que ha representat i continua representant el moviment cooperatiu.
- 2) Que des de la pràctica poden vehicular-se actituds cap a una forma de fer que voldríem que fos present a l'interior de la persona i de la societat. I presenta com podria vehicular-se'n l'aprenentatge en base a tres enunciats: a) valor en qüestió;

b) què pot ensenyar la cooperació sobre aquest valor; c) com articular-ho en la mecànica educativa dels alumnes d'ensenyament obligatori.

Posteriorment, la seva tasca s'ha vist complementada per diversos treballs teòrico-pràctics del grup *Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius* (EACoop)⁹² que han permès aprofundir en el plantejament d'estudis específics a Grau i Piñana (2013), Giné i Grau (2014), Gavalda i Pons-Altés (2014), Giné et al. (2014), Gavalda i Pons-Altés (2015), Gavalda et al. (2015), Pons-Altés et al. (2015), Pons-Altés i Gavalda (2016), Gavalda et al. (2017), Gavalda i Pons-Altés (2019) i, més recentment, amb una actualització dels valors Irigoyen (2021a), Pons-Altés (2021a, 2021d), Pons-Altés i Irigoyen (2022) i Irigoyen i Pons-Altés (2023a, 2023b, 2023c, 2023d).

Taula 39. Actualització dels valors cooperatius

Valors cooperatius any 2000	Valors cooperatius any 2023
Valoració de les idees divergents	Valoració de les idees divergents
Necessitat de diàleg i consens	Necessitat de diàleg i consens
Llibertat	Compromís per la llibertat
Igualtat	Particip de la igualtat
Responsabilitat en participació	Responsabilitat en la participació
Democràcia	Contribució a la democràcia
Aprendre/saber	Voluntat d'aprenentatge
Economia en regulació	Regulació social de l'economia
Constància i persistència	Constància i persistència en reflexió

Font: taula d'elaboració pròpia a partir de l'actualització de Gavalda sobre la nomenclatura dels nou valors l'any 2019 en un treball intern en el grup EACoop.

⁹² Grup de la URV coordinat per Gavalda i Pons-Altés, forma part de la Xarxa Interuniversitària en Aprenentatge Cooperatiu. Per saber-ne més: <https://eacoop.blogspot.com/> Consultada el 21/10/2023.

7.4. Ampliació teòrica dels valors cooperatius

En els següents punts es realitza una ampliació conceptual i una adaptació de la idea i l'essència dels valors al context actual, com a base futura d'una proposta sobre com abordar-los i vehicular-los en el context educatiu actual.

7.4.1.- Valoració de les idees divergents

La valoració de les idees divergents comporta que el context social de la nostra vida influeixi en les idees en construcció, entenent que divergir esdevé un fet bàsic si es vol millorar i avançar, en tant que implica l'obligació de buscar fonaments el més sòlids possibles per a les nostres conviccions, i al mateix temps poder contrarestar aquestes idees amb altres. També fomenta l'obertura a la diversitat de pensament, a la cerca de fonaments de base per a les nostres creences i a la disposició per a contrarestar opinions contràries. Per tant, la valoració de les idees divergents és un motor essencial per al desenvolupament d'idees en els estudiants i esdevé un enfocament per a la resolució de problemes.

Aspectes a tenir en compte:

- *Educar en el pensament crític*: és un enfocament educatiu que ha de tenir per objectiu el desenvolupament en els estudiants d'habilitats per analitzar, interpretar, avaluar, comprendre i replantejar -de manera independent i reflexiva- qualsevol qüestió de la vida quotidiana. Ara bé, no tots els estudiants són capaços de divergir d'una manera raonada i coherent, i a l'aula s'ha de tenir present que és una habilitat a treballar.
- *Context social i influència en el pensament crític*: la valoració de les idees divergents es basa a reconèixer la importància de les perspectives que s'allunyen de la línia de pensament dominant en un context social. Però aquestes idees també estan influïdes pel context social on es desenvolupen i per la transmissió cultural. Això significa que la cultura, les normes socials, les creences i les experiències col·lectives en un determinat entorn tenen un impacte en la capacitat d'un individu a l'hora d'analitzar, interpretar i jutjar.
- *Recerca de fonaments sòlids*: valorar altres idees no implica acceptar-les, sinó que obliga a buscar fonaments sòlids alternatius a les pròpies conviccions per a

aprofundir en els arguments exposats inicialment. S'ha de convertir en un procés sistemàtic destinat a cercar una base raonada i coherent.

- *Identitat-alteritat*: la valoració de les idees divergents és un element essencial a tenir en compte perquè parteix del principi que els individus som diferents, i això permet reconèixer que un col·lectiu està conformat per individualitats. La identitat com a percepció que hom té de si i l'alteritat com a comprensió i reconeixement de la identitat dels altres implica capacitat de saber respectar, empatitzar, incloure i valorar diferències individuals, socials i culturals. Aquesta comprensió pot contribuir a la convivència pacífica i al desenvolupament personal i social.

7.4.2.- Necessitat de diàleg i consens

La necessitat de diàleg i consens persegueix l'obtenció d'acords una vegada s'ha discutit i reflexionat de manera col·lectiva, entenent la dificultat de defensar veritats absolutes i acceptant el caràcter mòbil de les idees i la possibilitat de revisar idees prèvies que sempre han de poder entrar en conflicte. Aquest valor permet abordar qüestions complexes d'aula –i de societat– en un context de construcció de coneixement col·lectiu.

No obstant això, cal tenir en compte que poden haver-hi abusos i deformacions d'aquest valor; per exemple, en el cas que l'acord no respecti el pensament de la minoria. Al mateix temps, en el cas que ens ocupa, no s'ha de confondre amb el fet que els membres d'un grup cooperatiu han d'acordar absolutament tot allò que fan; això vol dir que s'han de crear situacions d'aprenentatge que respectin l'autonomia i les decisions individuals ben fonamentades.

A partir d'aquest valor es poden considerar els punts següents:

- *Caràcter mòbil de les idees*: les veritats absolutes han de ser qüestionades. Allò que hom creu o opina pot variar amb el temps per l'adquisició de coneixement o de noves experiències. Per tant, s'ha de promoure la revisió i l'adaptació d'idees a través de noves evidències i perspectives. A l'aula cal reconèixer la relativitat i la mobilitat de les idees, així com assumir una certa humilitat intel·lectual que implica restar obert a la revisió de les pròpies posicions.
- *Abordar temes controvertits i presa de decisions comunes*: implica comunicació i respecte entre les persones que debaten, amb l'objectiu de comprendre, discutir, cercar solucions i arribar a acords comuns. El diàleg és la base de la interacció i

la comunicació entre estudiants i grups. És una eina que permet l'expressió, la comprensió i la negociació.

- *Consens com a objectiu*: la finalitat és arribar a un acord compartit, i això significa que hi ha d'haver renúncies de les parts involucrades per a arribar a un punt en què totes dues estiguin d'acord.

7.4.3.- Compromís per la llibertat

El compromís per la llibertat implica que tothom té dret a opinar i a decidir, sense coaccions, com un dret aconseguit històricament a través de camins sinuosos i que, malauradament, continua havent de ser defensat en molts llocs per amenaces de recessió. Tanmateix, el concepte de llibertat aplicat a una aula pot presentar matisos d'ambigüitat que en poden dificultar l'entesa dels seus límits. Perquè, com es dona llibertat a una aula? Diu Emilio Lledó que educar és crear llibertat, donar possibilitat i fer pensar, però alhora afirma que l'esclavitud també s'aprèn a l'escola i que cal anar molt en compte amb situacions que involucren l'alumnat amb la idea que poden ser emancipadores de l'individu però que en realitat el subjuguen (2018). Si ho relacionem amb una de les problemàtiques de recerca que s'han presentat en aquest estudi, cal saber que poden haver-hi nous mètodes i noves pedagogies que esmentem com a innovadores però que no impliquen un avenç social. Seguir modes pedagògiques amb poques evidències i resultats incerts, apostar per la tecnologia en detriment de necessitats reals en aquell entorn o la manca de formació i la falta de recursos, així com la manca d'acceptació cultural per emprendre un canvi, poden fer que la introducció de pràctiques innovadores accentuïn desigualtats socials, és a dir, fixin o augmentin allò que preteníem canviar.

Arribats a aquest punt, és lícit de plantejar-nos qüestions com aquestes: una pedagogia no-directiva estableix llibertat i agita l'autonomia dels estudiants? En el cas de l'aprenentatge cooperatiu, ens hem de demanar com s'organitzaria per ell mateix un grup cooperatiu heterogeni al llarg de les sessions. Quins estudiants s'enfrontarien a les tasques més complexes i quins estudiants s'enfrontarien a les tasques de resolució més mecàniques en una mateixa producció grupal? Quins estudiants escollirien els rols amb més responsabilitats dintre del grup? Quins estudiants acabarien exercint els rols que no els pertoquen perquè hi ha companys que no compleixen o no tenen els suficients mecanismes per a desenvolupar-los sense una formació acompanyada? L'alumnat pot arribar sempre per ell mateix al coneixement?

En l'entrevista per a aquesta tesi doctoral, Meirieu assenyala que el tema és el tipus de restriccions que s'apliquen en les situacions d'aprenentatge, i defensa que l'emancipació de l'individu passa per aplicar una “restricció fructífera” (*cointrante féconde*) (Irigoyen, 2022). Explica que vivim en un malentès sobre el que ens aporta l'Escola Nova, perquè el que realment rebutja és la “restricció normalitzadora”, però no pas la “restricció fructífera” que genera normativitat. La “normalització” faria referència a la reproducció d'allò existent, però la “normativitat” faria referència a l'elaboració d'una norma al servei d'un projecte col·lectiu. Denomina la normalització com la “mort”: quan ja no hi ha cap diferència entre les persones, quan tothom està fent exactament el mateix i és tractat exactament igual. En canvi, la normativitat no és pas l'absència de normes, sinó que és el fet que l'individu s'atorga normes per continuar vivint i desenvolupant-se. Així, traslladant-ho a l'educació, es podria dir que una activitat es dona normes per poder realitzar-se i desenvolupar-se.

A més, cal recordar que Janusz Korczak, considerat el primer pedagog a parlar dels drets de l'infant, defensa la idea de la “restricció fructífera”, explicant que l'espontaneïtat de l'individu no és pas la llibertat. L'infant és espontani, i per això és sovint presoner del seu “cos primari” (impulsos, estereotips interioritzats de l'entorn), i això fa que ben poques vegades sigui creatiu i lliure. En canvi, la restricció fructífera seria generadora d'autèntica llibertat.

Per tant, la qüestió de la directivitat o la no-directivitat és una situació complexa que s'ha d'entendre des de la perspectiva de les restriccions fructíferes que s'imposen en les situacions d'aprenentatge, ja que no totes les restriccions sotmeten sinó que n'hi ha que alliberen.

7.4.4.- Particip de la igualtat

La igualtat no es pot confondre amb uniformitat. La igualtat en drets i deures dels éssers humans és un guany fonamental en una societat democràtica, malgrat que és difícil d'aconseguir en plenitud, en tant que igualtat legal i igualtat real no són equivalents. Per evitar una interpretació rígida del que és igualtat, és necessari l'ús i l'aplicació del concepte “equitat”.

Les diferències socioeconòmiques, l'accés desigual a l'educació per part de diferents grups socials i la mala distribució de recursos educatius, són alguns dels factors

que contribueixen a la desigualtat educativa. Així com també qüestions que sovint queden en l'oblit, com ara la ubicació al territori d'escoles públiques i concertades i l'impacte d'aquesta distribució en l'ascens social d'una zona són un assumpte poc expressat, que determina l'èxit o el fracàs d'un col·lectiu.

L'educació pot ser una forma d'ascens social i una ocasió per a la igualtat d'oportunitats, però també pot perpetuar desigualtats existents i crear-ne de noves. A l'aula, i en la temàtica que ens ocupa, ens podem demanar si la cooperació entre estudiants pot ser generadora de les dues situacions, com també si una situació d'aprenentatge cooperatiu pot comportar un encasellament de l'individu en una manera de ser i una competència prèvia, i no pas en el desenvolupament de nous sabers i competències.

El fet que l'aprenentatge cooperatiu o les pedagogies cooperatives incloguin la paraula “cooperació” en la seva denominació del concepte no significa que l'alumne, de manera genuïna, cooperi amb els seus iguals. Cal sempre un enfocament crític i reflexiu de les pedagogies emprades, i estructurar minuciosament com ha de ser l'aprenentatge a través de la cooperació. Perquè, depenent com s'utilitzi, la cooperació entre alumnes pot ser una eina emancipadora o subjugadora.

En darrer terme, cal tenir presents també dues qüestions:

- *Accés públic a biblioteques, espais joves, equipaments culturals, oferta cultural del territori, etc.*: són factors que influeixen en l'èxit o fracàs d'un col·lectiu amb els quals sovint no hi comptem.
- *Igualtat i equitat*: són dos conceptes estretament relacionats, però no són sinònims. La igualtat fa referència a la idea que totes les persones haurien de ser tractades de manera idèntica, sense excepció. D'altra banda, l'equitat al·ludeix a la idea que les persones haurien de ser tractades de manera justa, tenint en compte les seves diferències individuals i circumstàncies. I és en aquest sentit que cal introduir els principis d'heterogeneïtat i personalització en l'aprenentatge.

7.4.5.- Responsabilitat en la participació⁹³

La responsabilitat en la participació implica l'assumpció de responsabilitats com a símptoma de maduresa democràtica i ciutadana. L'escola ha de fomentar aquesta responsabilitat enfront de les temptacions nihilistes o de passivitat.

Quan en el si de l'aplicació de la cooperació a l'aula parlem d'unes maneres de fer i de ser vehiculades a través dels valors cooperatius, al meu entendre, un d'ells condiciona el grau d'assoliment dels altres, i és el valor de la responsabilitat en la participació. Aquest cinquè valor del llistat esdevé una mena d'àncora democràtica en què el seu aprenentatge condicionaria la vida a l'aula, al conjunt de l'escola i, en un futur, a la societat.

Definir el valor "responsabilitat en la participació" podria semblar especificar dos conceptes diferents; ans al contrari: en el cas que ens ocupa tots dos conceptes han d'estar vinculats. La responsabilitat ha de ser una actitud individual que es dona en comunitat. S'ha de diferenciar una responsabilitat individual d'una responsabilitat col·lectiva. A títol personal, comporta conèixer i acceptar les conseqüències de les accions realitzades (lliures i conscients); i, col·lectivament, implica assumir la capacitat d'influir en la presa de decisions dels diversos grups socials dels quals l'individu forma part (Giné i Grau, 2014).

La responsabilitat va més enllà de la participació directa, ja que la representativa també implicaria una responsabilitat conscient. Així, la maduresa ciutadana i democràtica es fa palesa exercint la responsabilitat i, per tant, a l'escola, ensenyar a viure és ensenyar a ser responsable i a sentir-se corresponsable d'allò públic (Camps, 2000).

A més, el concepte de responsabilitat constitueix un principi per a articular una societat que està caracteritzada per ser inarticulada (Innerarity, 2006). S'ha d'educar per a la responsabilitat, perquè ser "responsable" d'alguna cosa és el que et fa persona "activa". I és per això que a l'escola s'ha d'impulsar l'altra part del valor –la necessitat de la participació activa- per tal d'evitar una ciutadania passiva i sotmesa, incapaç

⁹³ Aquest punt es basa en la publicació derivada d'aquesta tesi a Irigoyen (2021), un capítol del llibre de l'obra coordinada per Pons-Altés (2021a) *Ciutadania compromesa i educació*, de Publicacions URV.

d'assumir decisions i prendre els inevitables riscos a l'hora d'afrontar els problemes quotidians.

En conseqüència, el valor de la responsabilitat en la participació té una gran potencialitat didàctica, en la mesura que no es presenti de manera purament retòrica, sinó que es propiciï la capacitat de reflexió autònoma i guiada de l'alumnat (Gavaldà i Pons-Altés, 2015). En la cooperació entre alumnes cal temps perquè es creïn hàbits i noves expectatives. El docent ha de revisar la pràctica perquè, amb constància, l'alumnat progressi en el treball. També ha d'atendre les característiques culturals i socials, el rendiment i les habilitats específiques, i ha de crear activitats perquè esdevingui una interacció cooperativa, també amb l'objectiu d'estructurar i enfortir les interaccions simultànies entre l'alumnat, tot garantint la igualtat de participació (Buchs, 2020, p. 52).

No es pot cultivar el sentit de la responsabilitat per aprendre i viure en conjunt si no es proporciona aquesta responsabilitat a l'estudiant, i una manera útil de fer-ho és convidar-lo a participar en la configuració d'aula. També es pot treballar la responsabilitat en la participació mitjançant càrrecs unipersonals per al funcionament de la classe i càrrecs de representativitat col·lectiva, cadascun dels quals formaran part del bon funcionament de l'aula i de l'engranatge democràtic de l'escola, i seran essencials per al col·lectiu. L'escola ha de formar en les competències cíviques i socials oferint espais de sociabilitat i mecanismes de socialització. L'aula s'ha d'estructurar i organitzar com una comunitat en què alumne i professor comparteixin un espai de drets i deures on emergeixi una vida social de la qual tots els membres esdevinguin ciutadans. I l'alumne ha d'aprendre a participar en la vida social de manera responsable, i adonar-se i entendre que forma part d'un col·lectiu.

Així doncs, seguint els postulats de Tonucci (2009), la participació no s'ensenya, sinó que es practica, i això demana un equilibri entre la llibertat i la responsabilitat, perquè no hem d'oblidar que la participació requereix coneixement i assumpció de deures.

7.4.6.- Contribució a la democràcia

La democràcia està present des de les bases del cooperativisme i dels moviments socials solidaris a través d'uns valors que impliquen la negociació i la capacitat d'assumir possibles renúncies en allò que hom creu i defensa.

Com a concepte teòric es pot entendre com un sistema de govern en què el poder s'exerceix de manera col·lectiva pels ciutadans amb els principis de participació responsable, igualtat i llibertat. I això implica que les decisions polítiques es prenen a través de processos participatius alhora que les opinions de la comunitat són representades i respectades. Per tant, la democràcia s'ha de presentar a l'aula com una filosofia de participació per prendre decisions compartides. Això implica que els estudiants estiguin disposats a cedir part de les seves preferències en benefici del bé comú, i que la decisió final s'ajusti a les necessitats de la comunitat a la qual pertanyen –l'aula en aquest cas-.

Per construir la democràcia a l'aula és important que els docents promoguin un clima de confiança i respecte mutu entre els estudiants. Així mateix, també és important que els estudiants puguin expressar les seves opinions lliurement i que se'ls escolti de manera activa i respectuosa. Per tant, una manera efectiva de construir la democràcia a l'aula és a través de la pràctica de la democràcia directa, en què els estudiants tenen l'oportunitat de participar activament en la presa de decisions i en la resolució de conflictes. Això pot ser a través de l'ús de grups de discussió, de consells cooperatius o amb l'organització de debats. D'altra banda, també és important que els estudiants aprenguin a respectar les opinions i punts de vista diferents als seus, així com a prendre decisions de manera col·lectiva i consensuada. Això pot ser una oportunitat perquè els estudiants aprenguin a escoltar i entendre les raons i els arguments de les persones que pensen diferent. Ara bé, cal evitar un abús freqüent a aquesta contribució a la democràcia. L'individu té dret a opinar, però sempre en base a uns fonaments de coneixement.

Per tot això, l'escola -en tant que ens educatiu organitzador de competències i facilitador de continguts- ha de fomentar la comunicació per estructurar les relacions entre iguals i connectar així tolerància, llibertat d'expressió, gestió de la crítica, consens i creativitat. I ha de ser l'agent capaç de construir una societat més activa i compromesa, creant un entorn de responsabilitat participativa i compromís social. Una responsabilitat que ha de ser pensada i articulada com un mitjà de dimensió de futur per combatre -col·lectivament i des de la infantesa- l'escepticisme social actual.

7.4.7.- Voluntat d'aprenentatge

La voluntat d'aprenentatge és la disposició de l'individu per a participar activament en el procés d'aprenentatge, demostrant interès i curiositat pel contingut que es tracta. Per part del docent, implica la necessitat ineludible d'inculcar a l'alumnat l'exigència de voler saber, el foment de la curiositat intel·lectual per a progressar individualment i socialment.

En el cas cooperatiu, podem dir que és important que els docents promoguin la voluntat d'aprendre en els alumnes, amb activitats i materials didàctics que els motivin i els ajudin a comprendre millor els conceptes, per exemple. Com també és fonamental promoure un ambient d'aula acollidor, positiu, en què els alumnes se sentin còmodes per expressar-se en llibertat i participar activament en les tasques tant individuals, en parelles, en petit grup com col·lectives. Per tant, la motivació i l'actitud és clau de les variables que influeixen en el rendiment acadèmic d'un estudiant.

Aquesta motivació no només ha de ser responsabilitat de ser fomentada per part del docent, sinó que els mateixos alumnes han de ser conscients del seu paper en el procés d'aprenentatge. Els estudiants han d'entendre com d'important és la participació activa per assolir els objectius acadèmics i com d'important és la motivació per fer-ho. I, per arribar a aquesta voluntat d'aprendre, el docent també ha d'obrir perspectives perquè els estudiants tinguin uns ideals, una visió de futur.

En darrer terme, cal esmentar la diferenciació del “desig d'aprendre” del “desig de saber” de Meirieu (Irigoyen, 2022) exposada en aquest treball ja des de la problemàtica de recerca. Encara més, en l'actualització d'aquest valor al 2019 passa d'anomenar-se “Aprendre/saber” a “Voluntat d'aprenentatge”. Així doncs, la clau de volta del procés d'aprenentatge també està a saber distingir el “desig de saber” del “desig d'aprendre”. El desig de saber és el desig de saber de seguida, mentre que el desig d'aprendre requereix prendre temps, documentar-se, buscar, pensar, informar-se i anar a veure contradictors per discutir amb ells. El desig de saber requereix el mínim esforç intel·lectual possible. El desig d'aprendre, al contrari, implica un procés d'investigació, qüestionament, documentació i confrontació que requereix esforç. I és per això que el docent ha de fer sortir els estudiants de la certesa de saber per a accedir al desig d'aprendre.

7.4.8.- Regulació social de l'economia

La regulació social de l'economia és imprescindible per evitar l'increment de la desigualtat social i la posició abusiva per part de determinades elits i empreses que en privilegien el seu estatus quan es troben en mercats teòricament lliures.

Això fa referència al fet que cal treballar la comprensió crítica i reflexionar sobre com la societat, a través d'institucions i mecanismes socials, regula el sistema econòmic i aquest influeix en qüestions de justícia i equitat. A l'aula, això pretén entendre com les polítiques influeixen en l'activitat econòmica per a abordar qüestions de benestar social, desigualtat i sostenibilitat.

Per tant, és clau abordar l'Economia Social i Solidària perquè implica ensenyar principis i pràctiques econòmiques que posen l'èmfasi en la cooperació, la justícia, la sostenibilitat o la solidaritat. En aquest sentit, Estivill i Miró (2020) defensen que s'ha d'ajudar a empènyer les noves generacions per a una transformació feminista i una transició ecològica de l'economia, incloent-hi unes comunitats migrades que desenvolupen una nova economia popular, diversa i antiracista. Així doncs, cal afrontar quotidianament les necessitats i aspiracions col·lectives bastint un futur amb justícia social, democràcia política, equitat econòmica i sostenibilitat ambiental.

Tot plegat, és un enfocament holístic que demana canvis en les polítiques, les institucions i les mentalitats per aconseguir aquests objectius. I això es pot treballar des del dia a dia a l'aula.

7.4.9.- Constància i persistència en reflexió

La constància i persistència en reflexió són necessàries per accedir al coneixement i per edificar projectes sòlids en qualsevol àmbit de la vida. En els estudiants és fonamental incidir en l'esforç personal com a camí per a assolir els objectius marcats.

Aquest valor articula en la seva base el fet que no s'ha de presentar el coneixement com un dogma, perquè les idees estan en constant moviment, alhora que demana una persistència en l'esforç i una pràctica reflexiva constant. És la filosofia del persistir, de l'esforç personal com a via fonamental per assolir els objectius. I això es posa en relació al que Benejam (2020) afirma de l'educació quan menciona que aprendre és una acció

que costa i que requereix una concentració i un esforç individual que no poden ser bandejats per noves tendències.

El valor destaca la responsabilitat de l'individu i l'autodisciplina i es refereix als conceptes de:

- *Constància*: s'al·ludeix a la dedicació contínua, a l'esforç posat en la consecució d'objectius i en l'assoliment de coneixement. Implica enfocament en la tasca i treballar de manera persistent.
- *Persistència*: es relaciona amb la capacitat de resiliència, de superar dificultats i fracassos, i tracta de continuar endavant malgrat les adversitats, així com utilitzar-les per tal de fer ajustos per seguir avançant.
- *Reflexió*: és la pràctica d'examinar críticament les pròpies accions i pensaments, i implica una anàlisi profunda per entendre processos i identificar àrees de millora.

En definitiva, l'exercici d'aquests valors a l'aula faria que el fet de treballar amb altres no només assegurí l'assimilació de coneixements, sinó que també garanteixi l'assumpció de la competència social en el procés d'aprenentatge de les ciències socials. I és que el docent té una responsabilitat pública, no ha de formar només estudiants per a fer-se valer en la societat, sinó també per a millorar-la (Camps, 2000).

Tanmateix, s'ha d'aprofundir més i millor sobre fins a quin punt l'alumnat posseeix un domini d'aquests valors i ha desenvolupat una moralitat autònoma basada en la pròpia capacitat de reflexió (Gavaldà i Pons-Altés, 2016); al mateix temps que representa un error vincular l'aprenentatge de valors a una assignatura, ja que són presents en tot el que es fa i es diu. A més, la finalitat de l'educació moral no és el coneixement de la virtut, sinó la pràctica de la virtut (Benejam, 2015, p. 99).

Amb tot, aquests nou valors no són la panacea educativa. En l'entrevista que se li ha realitzat per a aquesta tesi doctoral, Antoni Gavaldà explica que a l'escola li costarà modificar rutines, atès que les famílies miren el resultat immediat, sense adonar-se que l'adaptabilitat del seu fill serà en comunitat o no serà (Irigoyen, 2020). Encara més, el ritme frenètic del dia a dia a l'aula, tots els continguts que dicta el currículum, la por de tractar l'actualitat, el desassossec que provoquen les crítiques... poden suposar un fre que

difficulti la introducció dels valors que es volen transmetre als estudiants, i que d'aquesta manera acaben ocupant una posició secundària a l'ensenyament.

Des de la perspectiva de les *pédagogies coopératives*, Sylvain Connac, en l'entrevista per a aquest estudi (Irigoyen, 2021b), explica que el repte de fer perdurable la cooperació dependrà del rigor amb què el proposarem als alumnes. Tanmateix, assenyala que ningú no podrà culpar els ensenyants per no haver reeixit si no se'ls ofereix cap formació digna tant quan entren a la professió com al llarg de la seva carrera professional. Per tant, és a partir d'aquesta formació en cooperació, vinculada a la seva pràctica quan són mestres, que els docents podran concebre la cooperació com una manera de respondre a la diversitat de l'aula i a emprendre iniciatives de base en mires d'un futur més just, social i sostenible.

7.5. Taula resum dels valors cooperatius

Taula 40. Taula resum dels valors cooperatius

<i>1. Valoració de les idees divergents</i>	Comporta que el context social influeix en les idees en construcció, entenent que divergir és un fet bàsic si es vol millorar i avançar, perquè implica l'obligació de buscar fonaments el més sòlids possibles per a les nostres conviccions, i alhora poder contrarestar aquestes idees amb altres.
<i>2. Necessitat de diàleg i consens</i>	Busca l'obtenció d'acords un cop s'ha discutit i reflexionat col·lectivament, entenent la dificultat de defensar veritats absolutes i acceptant el caràcter mòbil de les idees i la possibilitat de revisar idees prèvies que han de poder entrar en conflicte.
<i>3. Compromís per la llibertat</i>	Implica que l'individu té dret a opinar i a decidir, sense coaccions, com un dret aconseguit històricament mitjançant camins sinuosos i que continua havent de ser defensat per amenaces de recessió.
<i>4. Participació de la igualtat</i>	No és uniformitat. La igualtat en drets i deures dels éssers humans és una fita fonamental en una societat democràtica, encara que és difícil d'aconseguir en plenitud, en tant que igualtat legal i igualtat real no són equivalents. Per evitar una interpretació rígida, caldrà utilitzar el concepte <i>equitat</i> .
<i>5. Responsabilitat en la participació</i>	Implica l'assumpció de responsabilitats com a símptoma de maduresa democràtica i ciutadana. L'escola ha de fomentar aquesta responsabilitat davant de les temptacions nihilistes o de passivitat.
<i>6. Contribució a la democràcia</i>	És present des de les bases del cooperativisme i dels moviments socials solidaris a través d'uns valors que impliquen la negociació i la capacitat d'assumir possibles renúncies en allò que es creu i defensa.
<i>7. Voluntat d'aprenentatge</i>	Implica la necessitat ineludible d'inculcar a l'alumnat l'exigència de voler saber, fomentar la curiositat intel·lectual per progressar individualment i socialment.
<i>8. Regulació social de l'economia</i>	És imprescindible per evitar l'increment de la desigualtat social i la posició abusiva per part de determinades elits i empreses que en privilegien l'estatus quan es troben en mercats lliures.
<i>9. Constància i persistència en reflexió</i>	Són necessàries per accedir al coneixement i per edificar projectes sòlids. Als estudiants és fonamental incidir en l'esforç personal, com a camí per aconseguir els objectius marcats.

Font: elaboració pròpia a partir de les consideracions a Irigoyen (2021a) i a Irigoyen i Pons-Altés (2023c). Informació: els valors es basen en els creats per Gavalda (2000, 2001).

Capítol 8.– La Didàctica de les Ciències Socials, un terreny fèrtil per a la cooperació entre estudiants

La socialització dels estudiants és un element bàsic per a assolir el desenvolupament cognitiu i facilitar l'aprenentatge. En aquest sentit, és fonamental promoure pedagogies, estratègies i pràctiques que facilitin la interacció i la comunicació a l'aula. L'ús de l'aprenentatge cooperatiu sorgeix com una estratègia de gestió i d'organització social que millora la relació entre docent, alumnes i continguts que s'han de transmetre i aprendre, al mateix temps que en diversos àmbits socials i professionals es valora cada cop més la competència de treballar en equip. Per tant, és essencial promoure l'adquisició d'aquestes destreses i coneixements socials des dels primers anys escolars i assegurar-ne el desenvolupament continu al llarg de totes les diferents etapes educatives obligatòries. Malauradament, aquesta demanda encara no rep prou atenció dins les aules. També ens referim a la formació de docents, on desenvolupar aquesta manera de fer és crucial en tot el que engloba l'aprenentatge de les ciències socials, ja sigui des de l'adquisició de continguts o per l'educació democràtica, així com per ensenyar estratègies i pràctiques cooperatives útils perquè puguin utilitzar-les amb sentit en les aules d'infantil, primària i secundària.

8.1. L'aprenentatge cooperatiu, una bona opció per a la Didàctica de les Ciències Socials?

L'aprenentatge cooperatiu és una eina bàsica que ha de vincular-se en la Didàctica de les Ciències Socials (Gavaldà, 2016; Miralles et al., 2011; Moreno-Vera et al., 2023; Oller, 2010). Tanmateix, ens hem de preguntar si és bo fer-ho perquè és una demanda del mercat o perquè creiem que aporta aspectes positius en el desenvolupament individual i social en les persones. Això significa que hem d'adoptar una perspectiva crítica i no promoure'l pas solament perquè així ho reclama el mercat laboral on en un futur arribaran els infants. El motiu és lògic, quan arribin potser ja ha canviat el tipus de demanda, però des de la disciplina de les ciències socials ens hem de preguntar si allò que demana el mercat és el

millor per a l'horitzó de societat que desitgem, una societat més horitzontal, justa, generosa i igualitària.

Audigier (2000) i Oller (2010) assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu en ciències socials:

- Estimula la curiositat i desenvolupa les competències de comunicació i participació social.
- Indueix a fer brollar a l'aula una diversitat d'opinions, de solucions, d'estratègies de treball entre els grups, consolidant actituds.
- Reconeix a cadascú el dret a pensar i actuar de forma diferent en el treball i, al mateix temps, se sotmeten a estudi crític els diversos resultats obtinguts.

Així doncs, per a assegurar l'aprenentatge de l'estudiant, així com la seva participació activa i la implicació en l'adquisició de nous coneixements, cal subratllar la importància de l'aprenentatge cooperatiu. Ara bé, aquestes pràctiques cooperatives sovint es limiten a ser situacions esporàdiques d'aula, en què l'organització de la classe canvia de disposició física mentre que les situacions d'aprenentatge i les activitats a desenvolupar realment continuen essent gairebé les mateixes, a través del treball en grup simple o mitjançant una mera juxtaposició d'accions i tasques individuals que se sumen en algun moment puntual amb els altres companys que conformen el grup.

Al llarg d'aquest estudi s'ha repetit que cooperar costa i que darrere de l'acció hi ha d'haver una formació i la voluntat individual de fer-ho. I per a això en l'aprenentatge cooperatiu existeixen programes i metodologies que estructurin i organitzen les situacions cooperatives entre els estudiants (esmentades al capítol 4). Totes estimulen maneres de fer per a la realització conjunta de les activitats d'aprenentatge i així optimitzar les potencialitats de cadascun dels membres del grup. Gairebé tots els programes segueixen les directrius més esteses i aplicades mundialment, que són les dels germans Johnson, que estableixen el mètode *Learning Together* i els cinc elements essencials perquè un grup de treball passi a interaccionar cooperativament. D'aquesta manera, solem fer cooperar en grups formals heterogenis de quatre o cinc membres que exerceixen uns rols organitzatius, estableixen objectius comuns i, per aconseguir que cooperin, els formem amb habilitats cooperatives a través de les tècniques cooperatives simples. Això, sense una formació del docent i sense una adaptació adequada del programa, té riscos i, com s'ha alertat al capítol 6 en què s'ha comparat l'aprenentatge

cooperatiu amb les pedagogies cooperatives, hi ha alumnes que a dins d'aquests grups cooperatius prosperen i assoleixen els coneixements desitjats, mentre que n'hi ha d'altres que poden quedar relegats a un paper totalment passiu.

8.2. Desxifrant l'aprenentatge cooperatiu des de la Didàctica de les Ciències Socials

Les competències adquirides a partir d'aquest tipus d'aprenentatge cooperatiu grupal fan referència a la solidaritat, l'ajuda mútua, al compromís personal i al respecte per les diferències, així com també l'escolta activa, la voluntat de fer costat als companys i la capacitat de dialogar i consensuar amb postures oposades. Ara bé, com s'ha esmentat al llarg del treball, els germans Johnson no veuen ni una sola crítica al sistema econòmic, social i cultural que, en definitiva, és responsable que les persones siguin individualistes, egoistes i competitives. Per exemple, actualment els germans Johnson parlen d'escola cooperativa, acostant-se a les tesis dels Freinet, però hi ha diferències fonamentals entre els estatunidencs i els francesos: Freinet, en la línia de Ferrer i Guàrdia i de Makàrenko, i amb la idea del “mai més” després de la Primera Guerra Mundial, en les seves pràctiques cooperatives inclou una motivació política de transformació social. Per contra, els germans Johnson no van més enllà del marc de l'escola.

Com s'ha explicat en punts anteriors, Ovejero (2018) explica que la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu es difon en l'època Reagan perquè els estatunidencs van percebre que la potenciació de l'aprenentatge cooperatiu podria ser la solució al nivell baix dels seus estudiants en la dècada dels vuitanta, fet que preocupava per si eren superats en l'avenç tecnològic per la URSS, Japó o Alemanya. I és per això que van incrementar-se les investigacions sobre el tema, tenint en comú en gairebé totes elles de no incloure cap crítica al sistema. El seu objectiu era exclusivament incrementar l'eficàcia de les escoles estatunidenques per a competir en millors condicions amb les d'altres països.

A més, com s'ha alertat al capítol 7, des d'aquesta perspectiva de revisió “crítica” de l'aprenentatge cooperatiu, es considera que el *cooperative learning* no té cap relació axiològica amb les tesis de l'associacionisme ni les del cooperativisme.

En definitiva, des de la disciplina de la Didàctica de les Ciències Socials ens hem de preguntar: és l'aprenentatge cooperatiu una contribució per a fixar el sistema econòmic, social i cultural que pretenem canviar? L'ús de grups cooperatius pot fomentar una diferenciació social entre els estudiants que el conformen que a la llarga pot esdevenir en ciutadans de primera classe (ciutadans que raonaran de manera lliure) i en ciutadans de segona (ciutadans que seguiran el que ideen els primers)? És l'aprenentatge cooperatiu una eina de reproducció econòmica, social i cultural del neoliberalisme?

8.3. Per què diem que hem de fer aprenentatge cooperatiu quan tenim pocs estudis al respecte?

Com s'alerta i es detalla en una de les problemàtiques d'aquesta recerca (veure 1.3.6)⁹⁴ són ben escasses les experiències i investigacions sobre la relació de l'aprenentatge cooperatiu i la Didàctica de les Ciències Socials. I es considera un fet paradoxal que en manuals i congressos demanem de paraula més interacció cooperativa en l'aprenentatge de les ciències socials però que al mateix temps, en la pràctica, proposem pocs projectes reals que n'estudiïn amb profunditat i al llarg del temps la seva vehiculació des de diferents nivells educatius.

⁹⁴ Són ben escasses les experiències i les investigacions al respecte des de la pròpia àrea, una tesi enfocada en l'aprenentatge cooperatiu i la història a 2n d'ESO (Lara, 2001), experiències a comptagotes, com per exemple les de Serrano et al. (2008) o Yuste i Oller (2014), una part del capítol d'Oller sobre *Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales* al manual de Didàctica de les Ciències Socials que coordinen Santisteban i Pagès (2010), en què descriu el treball cooperatiu com una estratègia clau per ensenyar ciències socials, unes poques recerques que entrellacen el mètode cooperatiu Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) amb continguts d'Història, o les investigacions sorgides en l'última dècada des de projectes engegats per dues universitats que s'han endinsat en el tema, la Universitat de Múrcia, que ha tingut línies d'investigació centrades en metodologies actives en la Didàctica de les Ciències Socials, una d'elles és l'aprenentatge cooperatiu, i la Universitat Rovira i Virgili, lloc des d'on surt aquesta tesi doctoral, que han estudiat la Didàctica de les Ciències Socials i l'aprenentatge cooperatiu, triangulant-los amb els valors del moviment cooperativista.

D'altra banda, és cert que no ens hem de convertir amb el que també s'alerta en la problemàtica de recerca, el mite de Sísif, és a dir, el càstig que consisteix a pujar una roca pel vessant d'una muntanya ben costeruda i, quan som a punt d'arribar al cim, la gran roca cau cap avall i l'hem de tornar a pujar de nou, i així successivament durant tota l'eternitat. Això significa que ja coneixem des dels anys vuitanta totes les bondats de l'aprenentatge cooperatiu. Ara bé, l'aprenentatge cooperatiu no hauria de ser només un mer mètode pedagògic, la seva finalitat no hauria de ser sols que els alumnes aprenguin més i millor, sinó que també han d'aprendre a pensar per ells mateixos de manera independent i crítica. I aquí ens hem de fer la pregunta: és segur que l'aprenentatge cooperatiu fomenta el pensament crític i autònom de tots els estudiants?

Com dèiem a la problemàtica de recerca, potser ens hem afegit a emprendre reformes d'acord a certes modes i no seguint pas l'evidència científica pròpia aplicada en el temps i ben contrastada amb mecanismes i objectius propis de la nostra disciplina. Perquè d'estudis sobre els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu n'hi ha molts, però amb la concreció, l'especificitat i les particularitats de la recerca teòrica-pràctica de la Didàctica de les Ciències Socials n'hi ha de ben pocs.

I això és el que es reclama en aquesta recerca, i no només referint-nos a processos de construcció del coneixement, sinó també a l'estudi concret dels efectes de la cooperació entre estudiants amb el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques, al treball per a un pensament crític i independent, i per a la formació i preparació d'una ciutadania responsable i compromesa. En definitiva, l'adquisició de contingut de ciències socials i l'educació democràtica.

8.3.1.- Les *pédagogies coopératives*: una idea més ampla que l'aprenentatge cooperatiu

Com s'ha establert al capítol 6, de comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives, les *pédagogies coopératives* d'origen francòfon, pràcticament desconegudes al nostre país, presenten pràctiques cooperatives que majoritàriament busquen que els estudiants aprenguin cooperant, al mateix temps que reuneixen dispositius i dinàmiques que habiliten espais comuns de decisió col·lectiva, de resolució de problemes i de pensament reflexiu. Així, disposen tant de pràctiques i dinàmiques per a "cooperar per a aprendre" (ajuda, ajuda mútua, tutoria entre iguals, treball en grup,

treball en equip, treball en taller) com per “cooperar per a construir col·lectiu” (consell cooperatiu, Debats amb Finalitat Democràtiques i Filosòfiques –DFDF–, Què hi ha de nou?, balanços, mercats de coneixement, jocs cooperatius).

A més, com s’ha indicat, les *pédagogies coopératives* trenquen amb idees preconcebudes que disposem per l’ús del *cooperative learning*: incideixen en la individualitat i en la personalització de l’aprenentatge; apunten sobre voluntarietat en el fet de cooperar; marquen l’ús del grup cooperatiu com una eina més, i no pas com l’única; distingeixen treball en grup, treball de grup i treball en equip; estableixen situacions d’aprenentatge com l’ajuda, l’ajuda mútua, la tutoria o cooperar per fer col·lectiu; i diferencien clarament la cooperació de la col·laboració en l’aprenentatge. En definitiva, van més enllà del treball en grup cooperatiu i amplien el camp d’acció dels mètodes de l’aprenentatge cooperatiu que tenim a l’abast.

8.4. Marc d’acció de la cooperació entre estudiants en la Didàctica de les Ciències Socials

En aquest treball no entenem l’aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives com dues realitats que xoquin o competeixin, sinó més aviat són lògiques amb tradicions diferents i que presenten formes de complementarietat. Per exemple, mentre que amb el *cooperative learning* desenvolupem habilitats cooperatives (aprendre a cooperar), amb les pedagogies cooperatives podem estructurar i organitzar l’aula a través de les pràctiques cooperatives per a aprendre. Però sí que és cert que les pedagogies cooperatives apleguen un camp d’acció major i una millor adaptabilitat a tot tipus de situacions d’aprenentatge de què no disposa l’aprenentatge cooperatiu.

8.4.1.- “Cooperar per aprendre” i “cooperar per a resoldre problemes i aprendre” com a estratègia per a la reconstrucció del coneixement social

Mentre que el *cooperative learning* prioritza el desenvolupament de les habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) perquè després els estudiants sàpiguen “cooperar per aprendre”, les *pédagogies coopératives* es presenten a través de pràctiques que majoritàriament busquen que els estudiants aprenguin cooperant de forma directa.

Aquestes han estat analitzades àmpliament al capítol 5, i són l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria entre iguals, el treball en grup i el treball en equip.

Totes aquestes pràctiques poden contrarestar les limitacions detectades en l'aprenentatge cooperatiu i amplien el radi d'acció del grup d'aprenentatge cooperatiu que practiquem. A més, ajuden a entendre que el vertader objectiu, molts cops no és en la producció final del treball, sinó que se centren en el procés, la manera com treballa l'alumnat entre ell per a realitzar aquesta producció final. Si els estudiants s'enfoquen només amb la producció final, poden tendir a col·laborar i no pas a cooperar, és a dir, poden distribuir-se el treball a fer per parts i esdevenen desviacions de la cooperació (desviació atencional, desviació fusional, desviació productivista i desviació diferenciadora o asimètrica) (Connac, 2021c, p. 173-174). Per exemple, això és quan els estudiants se centren en el fet que és més important el resultat que el procés i la fi justificaria els mitjans (desviació "productivista") o el fet que hi hagi un o dos estudiants del grup que es responsabilitzin de fer la feina més complexa (desviació "asimètrica"), ja sigui perquè no tinguin més remei ja que els altres companys són passius o perquè no confien amb els altres companys.

Amb la introducció d'aquestes pràctiques, en la nostra disciplina la finalitat que els estudiants puguin accedir al coneixement social, interpretar i analitzar les noves informacions, comprendre la pluricausalitat dels fenòmens socials i educar-se en el relativisme per a aprendre a viure en la incertesa, així com formar-se una opinió pròpia sobre la societat en què viuen. Perquè en les ciències socials i amb el treball de "temes controvertits" no només "cooperem per aprendre" sinó que també "cooperem per resoldre problemes i aprendre".

8.4.2.- "Cooperar per construir col·lectiu" per a l'educació democràtica

Una gran quantitat d'autors tenen per finalitat essencial l'ensenyament de les ciències socials per a una ciutadania democràtica (Audigier, 1999; Casas, 2004; Giroux, 1997; Oller, 2010; Pagès, 1998, 2007a, 2007b; Prats, 2003; Ross, 2013). L'objectiu de les ciències socials és clar: aprendre democràcia practicant-la. I, en aquest sentit, les diferents disciplines socials han d'aportar a l'educació per a una cultura democràtica (*Council of Europe a "Reference Framework of Competences for Democratic Culture"*, 2018).

En l'educació primària es posen els ciments per a estudiar el passat, analitzar el present i construir el futur. Aquest és el gran repte de l'educació per a promoure una cultura democràtica. No hi ha dubte que les ciències socials poden aportar a l'alumnat els coneixements conceptuals, les habilitats d'anàlisi crítica i la reflexió sobre les actituds relacionades amb la justícia, amb la igualtat i la solidaritat, per a una formació ciutadana, com a persones autònomes, responsables i compromeses (Anguera et al., 2016; Santisteban i Pagès, 2010).

La concepció francòfona posa a l'abast dels estudiants tot un conjunt de dinàmiques i pràctiques que promouen espais comuns amb palanques democratitzadores i de reflexió en què els estudiants poden intercanviar idees, decidir qüestions d'aula (normatives i regles, funcionament de la vida a classe, tot d'acord amb el docent) i s'autogestionen amb rols i funcions de gran-grup (amb la guia i la formació per part del docent). Les hem anomenat “cooperar per construir col·lectiu” i són els consells cooperatius, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques), els mercats de coneixement, el “Què hi ha de nou?” (*Quoi de neuf?*), els balanços (*Bilan*) i els jocs cooperatius.

Amb tots ells, des de la Didàctica de les Ciències Socials, la introducció de les perspectives d'alteritat, de gènere, humanitzadores, interculturals, de pensament crític, de sostenibilitat i de futur, semblen més a l'abast de ser introduïdes que amb l'aprenentatge cooperatiu, que no disposa de tanta variabilitat per a “cooperar per aprendre” ni de dinàmiques i mecanismes per “cooperar per construir col·lectiu”. Per tant, facilita la formació democràtica dels estudiants, ja que l'experiència adquirida els permetrà intervenir en fenòmens socials, participar de manera responsable i els capacitarà per prendre decisions col·lectives.

La proposta és una educació per a fomentar una cultura democràtica a l'aula perquè treballi a través d'eixos fonamentals com:

- Comprendre la realitat social i promoure una perspectiva de futur.
- Promoure un pensament crític i la responsabilitat participativa.
- Fomentar l'acció per millorar la realitat social.
- Convivència i tolerància.
- Identitat-alteritat.

- Racionalitat i perspectiva de futur en temes controvertits.
- Promoure espais de sociabilitat i de reflexió comuna per a una cultura democràtica.
- Lluitar contra la desigualtat, les digressions socials i la prevenció de la discriminació.
- Afavorir l'heterogeneïtat i la diferenciació pedagògica del grup classe.
- Economia sostenible.
- Fomentar una perspectiva transformadora de les estructures socials.

La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres: dos estudis de cas i un estudi transversal



Estudi de cas 1: aprenentatge cooperatiu

Estudi de cas 2: *pédagogies coopératives*

— *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*
per a debatre Problemes Socials Rellevants

Estudi transversal: mètode Puzle (*Jigsaw Classroom*)

Capítol 9.– Fonaments metodològics i disseny de la recerca

En aquest capítol es descriuen les bases metodològiques de la investigació pràctica. D'una banda, es presenten els fonaments metodològics, que són el marc de referència sobre el qual se sosté la metodologia de recerca utilitzada. Per l'altra, el disseny de la recerca, on es presenta la mostra i el context, les fases de la investigació, el disseny de les intervencions i els instruments de recollides de dades. En darrer terme, es presenta la sistematització de l'anàlisi, la interpretació i la triangulació de dades.

El dibuix és clar: després d'haver creat una fonamentació de la cooperació en l'aprenentatge que revisi l'aprenentatge cooperatiu des d'una perspectiva "crítica" adoptada des de la Didàctica de les Ciències Socials, així com analitzar i integrar en un mateix corpus teòric les *pédagogies coopératives*, es dissenya una nova assignatura en què s'aplicaran estructures diferents de cooperació entre estudiants en l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, amb els valors cooperatius al centre. La primera estructura és l'estudi de cas 1 (EC1) i es basa a estructurar i organitzar l'ensenyament-aprenentatge de la matèria a través de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'àmbit anglosaxó i conegut en el nostre educatiu (curs 2019-2020); i la segona és l'estudi de cas 2 (EC2), que es basa en les *pédagogies coopératives*, d'àmbit francòfon i desconegut en el nostre context (curs 2020-2021). Tots dos estudis de cas són la recerca principal, s'analitzen per separat, amb totes les seves especificitats i particularitats, per comparar-se, posteriorment, amb els instruments de recerca coincidents així com també a través de la triangulació de dades realitzada en un i altre estudi de cas.

En la recerca també hi ha dos estudis paral·lels. El primer és dintre de l'estudi de cas 2. S'introdueix i s'analitza una nova manera de debatre a l'aula provinent de les *pédagogies coopératives*: les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP). Aquesta es compara amb el tipus de debat que practiquem a l'aula per abordar Problemes Socials Rellevants, com també s'analitza per veure'n el tipus de pensament reflexiu que en sorgeix.

I el segon estudi paral·lel és el que anomenem "estudi transversal", que es duu a terme vehiculant el mètode cooperatiu el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*), provinent del *cooperative learning*, amb l'ensenyament-aprenentatge dels períodes

històrics, de manera sincrònica i diacrònica, i engloba part de la mostra dels dos estudis de cas esmentats: presencialment (curs 2019-2020) i virtualment (curs 2020-2021). La pandèmia de la covid-19 ens ha impedit aplicar el mètode de manera presencial en el segon cas (curs 2020-2021), encara que ens ha permès fer una diferenciació entre una aplicació presencial i virtual del Puzzle i extreure'n conclusions.

Les estructures dissenyades es van posar en pràctica des del febrer fins al juny de 2020 (EC1) i de 2021 (EC2). Com es pot veure amb detall a l'origen i l'evolució d'aquesta recerca (capítol 1), l'estructura i organització de l'estudi de cas 1 va ser adaptada al març de 2020 a causa de la declaració de l'estat d'alarma i el confinament de la població degut a la pandèmia de la covid-19. L'estructura, l'organització, la metodologia d'investigació i els instruments de recerca es van adaptar a la realitat virtual de la Universitat Rovira i Virgili. En canvi, l'estudi de cas 2 ha estat dissenyat i aplicat totalment de forma virtual amb el programa Microsoft Teams (MT) que utilitza la URV per al desenvolupament de les classes, perquè la universitat manté la virtualització de les classes en grups nombrosos en el curs 2020-2021.

Amb tot, la finalitat pràctica de l'estudi és obtenir tot un recull d'informació i unes conclusions el més sòlides possibles per oferir un coneixement sistematitzat i que es fonamenti en evidències que siguin demostrables, que serveixi com a base per a la presa de decisions en la pràctica docent (Bisquerra, 2009), per continuar adaptant l'estructura, l'organització dels estudiants i el contingut a impartir de ciències socials per als propers cursos. I és que la proposta de recerca involucra tant aspectes d'estructura, organització i tipus d'interacció cooperativa com aspectes d'educació democràtica, creació d'espais comuns de reflexió, creació d'espais autogestionats pels propis estudiants i creació d'estructures per a uns debats més participatius i reflexius per tractar Problemes Socials Rellevants. Tota la recerca involucra les tres parts de l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II*, però on s'apliquen els estudis de cas, el nou tipus de debat i la gran majoria de canvis és en la part que s'anomena "seminari". La part de "laboratori" és on s'aplica l'estudi transversal amb el Puzzle.

A l'últim, fem èmfasi en el fet que aquesta recerca també servirà per analitzar les potencialitats dels entorns virtuals i la utilitat de la cooperació en aquest context.

9.1. Els fonaments metodològics

La cooperació entre estudiants és una pràctica necessària i basada en evidències, com s'ha vist al llarg del marc teòric exposat. Les investigacions sobre aprenentatge entre iguals han passat per diferents etapes i, fent referència a l'aprenentatge cooperatiu, hi ha tres generacions d'estudis (Fernández i Melero, 1995; Fernández-Río et al., 2017). La primera generació compara l'efectivitat de la cooperació amb altres formes d'aprenentatge, n'assenyala que l'estructura cooperativa és tan efectiva o més per a l'èxit acadèmic com la individual o competitiva i que aporta molts altres avantatges (Cañabate, 2008). La segona generació permet disposar d'evidències sobre l'efectivitat o els resultats dels diferents mètodes d'aprenentatge cooperatiu com a dissenys que estructurin la interacció entre els membres del grup per promoure la cooperació i establir així si és un grup cooperatiu (Duran, 2018 i 2021b). No obstant això, les raons per les quals la cooperació permet aprendre més i millor resulten poc explicades, perquè les investigacions de les dues primeres generacions es basaven especialment en treballs sota el paradigma de l'efecte (en la primera generació) i el paradigma de les condicions (en la segona generació), però no en l'anàlisi de les interaccions, que és el que proposa la tercera generació d'estudis (Dillenbourg, et al., 1996).

Així doncs, en aquesta segona part de la tesi doctoral explorarem dues maneres ben diferents de portar la cooperació entre estudiants a l'aula, l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) i les *pédagogies coopératives* (estudi de cas 2), una nova manera d'entendre i aplicar la cooperació a l'aula, i que, per tant, cal posar-la en pràctica per veure'n evidències de la seva efectivitat i tipus d'interaccions en el nostre context, l'universitari. De la mateixa manera que s'han de veure les evidències de la posada en pràctica de l'aprenentatge cooperatiu perquè, tot i que ens és conegut, té una aplicació problemàtica al context universitari (Domingo, 2020).

D'aquesta manera, la recerca fa referència a la segona generació d'investigacions sobre cooperació en l'aprenentatge, ja que investiga sobre els efectes de l'aprenentatge cooperatiu i de les pedagogies cooperatives com a dissenys que estructurin la interacció entre els membres del grup per promoure la cooperació, i a la tercera generació, perquè centra l'anàlisi en el procés d'interacció del treball dels grups per a identificar causes i mecanismes responsables de l'aprenentatge en cooperació.

En darrer terme, per la part de Didàctica de les Ciències Socials, té un caràcter interpretatiu i crític, i les investigacions realitzades des d'aquesta perspectiva pretenen analitzar la realitat per a transformar-la (Pagès i Santisteban, 2011), per a intervenir, així, en una realitat que s'ha de millorar (Tosar, 2017). L'objectiu és produir un coneixement científic que expliqui el "perquè" i el "com" sobre les situacions que s'analitzen, i fer recerca per a la transformació, de manera que pugui servir per canviar els individus i la societat amb l'objectiu d'aconseguir una societat més democràtica (Cohen et al., 2011). A més, en la recerca educativa des del paradigma crític, és important l'estudi de l'actitud i la subjectivitat dels participants, ja que parteix del fet que l'alumnat és un actor competent en la societat i no pas un subjectiu passiu (Freeman i Mathison, 2009).

9.1.1.- Una investigació sobre aprenentatge en cooperació a Didàctica de les Ciències Socials

Aquest estudi és una recerca educativa que s'emmarca dins del camp de la Didàctica de les Ciències Socials i la investigació metodològica, concretament en la de l'aprenentatge cooperatiu (Miralles et al. 2011). Al mateix temps, se centra en els problemes reals de l'ensenyament i l'aprenentatge en la pràctica educativa perquè és contextualitzada en perspectives socials, qualitativa i orientativa (i no pas prescriptiva), holística, crítica -com s'ha esmentat-, i pretén assenyalar nous camins per millorar la pràctica educativa (Pagès, 2011). Així doncs, se situa en la investigació sobre la formació del pensament social i crític, en concret, en la formació inicial del professorat de ciències socials (Ortega-Sánchez, 2023).

L'aprenentatge cooperatiu és una de les maneres de fer que hauria de guanyar importància en la Didàctica de les Ciències Socials (Audigier, 2000; Gavalda, 2016; Moreno-Vera et al., 2023; Oller, 2011; Quinquer, 2004). És una estratègia essencial per fomentar el pensament autònom, creatiu i crític, i "es un reto ineludible" (Miralles et al., 2011, p. 164). Sense la participació activa i reflexiva de l'alumnat i sense el treball en equip no es pot educar en la temporalitat, la memòria històrica, les noves geografies o la ciutadania mitjançant el desenvolupament d'actituds de diàleg, negociació i consens (Llàcer, 2008). I, per a investigar-ho: "hay que ir hacia un aprendizaje cooperativo mediante el estudio de casos, problemas y proyectos" (Miralles et al., 2011, p. 165).

En definitiva, s'han d'elaborar propostes didàctiques que vehiculi la cooperació, s'ha de comprovar el que passa a les classes i com aprenen el contingut impartit, i s'han de donar a conèixer les experiències. Per tant, el professorat universitari que investiga en Didàctica de les Ciències Socials no ha de perdre la millora de la pràctica de l'horitzó, per renovar i millorar l'aprenentatge i l'ensenyament de les Ciències Socials (Estepa, 2009; Pagès, 2011; Santisteban, 2010).

9.1.2.- L'estudi de cas múltiple com a mètode de recerca

En aquest estudi es duu a terme una recerca profunda mitjançant dos estudis de cas, amb l'objectiu d'investigar un determinat fenomen; per tant, tracta d'un estudi de cas múltiple o col·lectiu (Yin, 2009). A més, dintre dels dos estudis de cas hi ha un total de 24 equips de treball d'estudiants (en l'estudi de cas 1) i 16 grups de treball (en l'estudi de cas 2), amb la idea que l'evidència des de múltiples casos és considerada més convincent i robusta que el cas únic (Yin, 2009, p. 53).

Els estudis de cas són àmpliament utilitzats en la recerca qualitativa, se centren en determinats contextos i en les interaccions socials. A més, una de les seves fortaleeses és que són eclèctics pel que fa als mètodes i permet l'ús de tècniques diverses, que ofereixen tant dades qualitatives com quantitatives (Marshall i Rossman, 2016). Nogensmenys, aquesta recerca, en major part, és qualitativa i amb l'estudi de cas múltiple com a mètode de recerca.

S'investiga des de dins, amb perspectiva de professor-investigador, juntament amb les persones implicades, amb la finalitat de comprendre en profunditat els fenòmens educatius (Bisquerra, 2009, p. 275).

9.1.3.- Una investigació construïda a través del sistema instruccional ADDIE

El disseny i l'aplicació de les noves estructures cooperatives es realitzen a través d'un Sistema de Disseny Instruccional (ISD) amb una guia per a la construcció d'eines de formació didàctica i de suport a l'aprenentatge coneguda com a ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*):

- 1) *Anàlisi de necessitats*: es parteix d'una realitat, que és on s'aplica l'assignatura en els cursos anteriors (2017-2018 i 2018-2019). Serveix de descoberta i reconeixement. Permet descriure: situació inicial i necessitats formatives.
- 2) *Disseny*: es dibuixen dues noves assignatures que vehiculen el contingut de ciències socials i la cooperació entre alumnes. L'estudi de cas 1 (curs 2019-2020, aprenentatge cooperatiu), i l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021, *pédagogies coopératives*).
- 3) *Desenvolupament*: es creen les noves estructures d'ensenyament-aprenentatge, se'n seqüencia el contingut i s'organitza la manera com ha de treballar l'alumnat en cada moment, alhora que es dissenyen els instruments de recerca.⁹⁵
- 4) *Implementació*: s'aplica la nova estructura dissenyada i es recullen les dades i tota la informació a través dels instruments de recerca creats.
- 5) *Avaluació*: s'estudia la seva implementació amb instruments de recerca. En aquest cas, l'ús de mètodes mixtes i l'estudi de cas, que permeten respondre a les fases d'investigació del model que se situa en el paradigma crític: descriure què succeeix?; informar, què significa?; confrontar, com és que és així?; construir, com podria ser diferent? (Smyth, 1989).

Aquest disseny d'estructures a través del sistema ADDIE s'enfoca de dues de les tres formes, complementàries entre si, que assenyala Ovejero (2018, p. 86-87) per afavorir la cooperació entre estudiants: la conceptual, per desenvolupar programes generals teoricopràctics i principis generals d'acció per millorar la implementació del mètode (Johnson i Johnson, 2009); i l'estructural, que se centra en l'organització de l'estructura del context d'ensenyament-aprenentatge amb l'objectiu de promoure la interacció entre els estudiants (Cohen, 1994).

⁹⁵ Són ben poques les consideracions d'estructura extretes de l'estudi de cas 1 que hagin servit per al disseny de l'estudi de cas 2, ja que aquest darrer és una manera cooperativa de fer ben diferent i, a més, es duu a terme un nou disseny de l'assignatura a través del programa Microsoft Teams (MT).

9.2. El disseny de la recerca

Aquesta recerca se situa en la teoria crítica i utilitza, en major part, una metodologia qualitativa que, a través dels estudis de cas, permet emprar diferents instruments de recollida de dades de tipus quantitatiu com qualitatiu. Es pretén interpretar una realitat que permeti transformar les pràctiques educatives de l'assignatura a la qual s'aplica.

9.2.1.- Mostra de l'estudi i context

La mostra de l'estudi és l'alumnat de 4t del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV) dels cursos 2019-2020 i 2020-2021. La investigació se centra en la creació de dues noves estructures d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II*. En la primera es dissenya una assignatura basada en l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1), i en la segona basada en les *pédagogies coopératives* (estudi de cas 2). Tanmateix, hi ha dos estudis paral·lels: un és la introducció de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*, que està a dins del disseny de l'estudi de cas 2; i l'altre és l'estudi transversal d'aquesta recerca, que és l'aplicació del mètode Puzzle. La selecció de la mostra respon als eixos centrals de la metodologia de recerca descrita: 1) són futurs docents; 2) assignatura de Didàctica de les Ciències Socials; 3) enfocament docent cooperatiu i interpretació crítica.

- *Mostra dels estudis de cas 1 i 2*

Tot i que l'assignatura està conformada per les parts de seminari, magistral i laboratori, els estudis de cas se centren en la reestructuració de la part de seminari, que és on hi ha més marge d'acció, ja que és la secció de la matèria amb més sessions i en la qual l'alumnat pot treballar de manera grupal més temps per veure'n l'evolució. Per això és l'eix essencial dels canvis estructurals del treball.

Taula 41. Parts i descripció de l'assignatura

Part	Núm. grups	Núm. sessions	Descripció
Seminari	2 grups de seminari	22 sessions	Els estudiants es divideixen en dos seminaris. Són sessions que treballen el contingut en grups cooperatius.
Magistral	1 grup de magistral	9 sessions	Tots els estudiants junts. Són sessions de teoria impartida pel docent.
Laboratori	4 grups de laboratori	9 sessions	Els estudiants es divideixen en quatre grups de laboratoris. Són sessions pràctiques amb l'ús de material didàctic.

Font: elaboració pròpia.

En l'estudi de cas 1 hi ha una mostra de 98 participants (n=98). Són els estudiants de l'assignatura del curs 2019-2020. Estan repartits en dos seminaris, seminari 1 (n=49) i seminari 2 (n=49). En l'estudi de cas 2 hi ha una mostra de 68 estudiants (n=68). Són els estudiants de l'assignatura del curs 2020-2021. Estan repartits en dos seminaris, seminari 1 (n=43) i seminari 2 (n=25). La mostra total dels dos estudis de cas és de 166 participants (n=166).

Taula 42. Mostra dels estudis de cas

EC	Estructura	Curs	Grup-classe	Mostra (N=participants)			
				Seminari 1	Seminari 2	Total	
EC1	Aprenentatge cooperatiu	2019-2020	4t	N=49	N=49	N=98	N=166
EC2	Pedagogies cooperatives	2020-2021	4t	N=43	N=25	N=68	

Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi i en els resultats, l'estudi de cas 1 es pot abreviar per "EC1", i l'estudi de cas 2 per "EC2". Els equips de l'estudi de cas 1 s'anomenaran "equips", a diferència dels "grups" de l'estudi de cas 2. L'estudi de cas 1 es basa en l'aprenentatge cooperatiu i, com es veurà, es basa en major part en el Programa CA/AC de Pujolàs, on s'esmenten els grups cooperatius com "equips d'aprenentatge cooperatiu". D'altra banda, l'estudi de cas 2, que es basa a aplicar les pedagogies cooperatives, pren d'aquestes la idea de *travail en groupe*, i és aquesta la raó que s'escull per esmentar les agrupacions de l'estudi de cas 2 per "grups". D'aquesta manera, en l'anàlisi i en els resultats es diferenciarien clarament.

D'altra banda, quan s'analitzin i es mostrin els resultats dels equips i grups, s'esmenten d'aquesta manera:

- *Equips EC1*: per exemple, l'equip 1 del seminari 1 de l'estudi de cas 1 s'anomenarà "S1E1", i un equip del seminari 2, per exemple l'equip 14, s'esmentarà com a "S2E14". Abans, però, s'al·ludirà que és de l'estudi de cas 1, per a així evitar confusions.
- *Grups EC2*: per exemple, el grup 1 del seminari 1 s'anomenarà "S1G1", i un grup del seminari 2, per exemple el grup 14, s'esmentarà com a "S2G14". Abans, però, s'al·ludirà que és de l'estudi de cas 2, per a així evitar malentesos.

D'altra banda, pel que fa a les classes magistrals és amb tot el gran grup (n=98 a l'EC1; n=68 a l'EC2), el docent vincula la teoria que imparteix amb allò que estan treballant els grups cooperatius en les sessions de seminari i en allò que treballen de manera més pràctica en els laboratoris.

En les classes dels laboratoris el gran-grup dels estudis de cas es divideix entre quatre classes. És la part més pràctica de l'assignatura. En els laboratoris de l'estudi de cas 1 s'apliquen diverses tècniques simples de l'aprenentatge cooperatiu perquè les aprenguin i les puguin utilitzar amb els seus equips cooperatius de la part de seminari de l'assignatura. Això és essencial, segons el programa "Cooperar per Aprendre i Aprendre a cooperar" (CA/AC) (Pujolàs i Lago, 2018), per al bon funcionament de la cooperació en l'aprenentatge. A més, en els dos estudis de cas s'han estructurat 3 sessions a través del mètode cooperatiu complex el Puzle, que és l'estudi transversal del treball.

- ***Estudi transversal Puzle (Jigsaw Classroom)***

És una investigació transversal que engloba participants de l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2. És una recerca a banda dels dos estudis de cas. S'estructura, s'organitza i s'aplica el mètode cooperatiu complex el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) per a treballar els períodes històrics de manera sincrònica i diacrònica amb els estudiants. Hi ha una mostra total de 99 participants (n=99), dels quals 42 participants (n=42) són de l'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) i 57 (n=57) són de l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021).

Taula 43. Mostra de l'estudi transversal (mètode Puzzle)

EC	Estructura	Curs	Grup-classe	Mostra (N=participants)	Total
EC1	Puzle (<i>Jigsaw</i>)	2019-2020	4t	N=42	N=99
EC2	Puzle (<i>Jigsaw</i>)	2020-2021	4t	N=57	

Font: elaboració pròpia.

9.2.2.- Fases de la recerca

Aquest treball es basa en la creació, l'aplicació i l'anàlisi de dos estudis de cas i de l'estudi transversal que, seguint les fases del model ADDIE, parteix d'una problemàtica inicial concreta d'aula i se centra en resoldre-la. Aquesta problemàtica inicial és captada dels cursos 2017-2018 i 2018-2019. A continuació, s'exposen en forma de síntesi els problemes detectats, que són el fonament dels canvis que proposen les propostes cooperatives.

9.2.2.1.- Fase d'exploració: cursos 2017-2018 i 2018-2019

Des d'un origen l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les ciències socials II* de 4t del Grau d'Educació Primària pretén activar una visió àmplia de com tractar les diverses disciplines socials a les aules d'Educació Primària. Busca que el futur mestre visualitzi quines són les disciplines socials i que articuli, en una relació teoria-pràctica, activitats que potenciïn i facin entenedor el currículum docent.

Els dos cursos on s'ha aplicat la investigació és el 2019-2020 (estudi de cas 1) i el 2020-2021 (estudi de cas 2), però els dos cursos anteriors (2017-2018 i 2018-2019) han servit per observar i anotar tot allò que es creia convenient d'adaptar i modificar. A més, el curs 2012-2013 vaig ser alumne de l'assignatura de la qual després n'he estat professor des del curs 2017-2018 fins a l'actualitat.

Taula 44. Procés de disseny de la nova assignatura

Curs	Rol	Fases	Disseny noves estructures
2012-2013	Alumne	Experiència pròpia	-
2017-2018	Professor	Fase d'exploració	-
2018-2019	Professor	Fase d'exploració	Disseny de l'EC1

2019-2020	Coord. i prof.	Aplicació EC1	Aplicació de l'EC1 i recollida de dades
2020-2021	Coord. i prof.	1a estada doctoral UPV-LIRDEF	Disseny de l'EC2
		Aplicació EC2	Aplicació de l'EC2 i recollida de dades
2022-2023	Coord. i prof.	2a estada doctoral UPV-LIRDEF	Aprofundir en l'anàlisi de l'EC2

Font: elaboració pròpia.

La problemàtica inicial ha estat detectada en els cursos 2017-2018 i 2018-2019 a través de les anotacions al diari de camp mitjançant l'observació docent del dia a dia a l'aula en les tres parts de la matèria, així com d'un full de valoració final de l'assignatura omplert per cada estudiant i de l'anàlisi exploratòria dels catorze grups de treball del curs 2018-19 en la part de seminari. En darrer terme, es van realitzar quatre entrevistes - informals exploratives- a quatre estudiants (dos al curs 2017-2018 i dos al 2018-2019) per anotar fortaleeses i àrees de millora de la matèria. Aquestes, juntament amb les descrites en el full de valoració final de l'assignatura, es resumeixen d'aquesta manera:

Taula 45. Fase d'exploració: fortaleeses i àrees de millora de la matèria

Fortaleeses	Àrees de millora
- Contingut dels treballs (seminari) - Tractament de qüestions socials (seminari, laboratori i magistral) - Temari de l'assignatura (seminari, laboratori i magistral) - Tota la part de laboratori - Intencionalitat d'introduir l'aprenentatge cooperatiu (seminari) - Manera de fer del professor (seminari, laboratori i magistral)	- Aportar una ensenyament de l'aprenentatge cooperatiu més pràctic en tots els treballs (seminari) - Absentisme en els grups de treball (seminari) - Absentisme intermitent en els grups de treball (seminari) - Falta de puntualitat en alguns membres dels grups de treball (seminari) - Càrrega de treball per a un o dos membres del grup de treball (seminari) - Responsabilitat en uns pocs membres dels grups de treball (seminari) - Irresponsabilitat de certs membres dels grups de treball (seminari) - Grups de treball que no funcionen (seminari) - Falta de motivació (seminari) - Cap pauta d'actuació per als alumnes que no aporten al grup o no assisteixen (seminari) - Cap fil conductor entre els treballs (seminari) - Molts treballs a fer i sensació de repetició del temari que es tracta (seminari)

	- Avaluació formativa i no n'hi ha de formadora (coavaluacions, per exemple) (seminari) - Classes massa expositives (magistral) - Classes feixugues de temari en poques sessions (magistral)

Font: elaboració pròpia.

Els estudiants assenyalen que s'han de fer molts treballs en pocs mesos i això fa que no es treballi de manera cooperativa en els treballs i s'acabin dividint la feina. Destaquen que els treballs estan bé, tal com el contingut que aprenen, però costa de fer-los perquè l'aprenentatge en grup cooperatiu no està pautat. Al mateix temps, també s'indica una falta de coherència, és a dir, no pot ser que t'expliquin com es treballa en grups cooperatius i que després no s'apliqui amb detall. D'altra banda, hi ha qui concreta més, com per exemple l'estudiant entrevistada del curs 2018-2019, que explica que solia estirar del grup perquè la resta no feia la feina ni sabia gaire què s'havia de fer en cada moment, malgrat que després sortien tots amb la mateixa nota de grup, fins que va arribar el moment que es va cansar de responsabilitzar-se de la majoria dels treballs.

En els cursos 2017-2018 i 2018-2019, principalment, es continua fent l'assignatura amb el mateix disseny que el curs 2012-2013 en què vaig ser alumne. La meua experiència com a alumne és semblant. En el treball no tothom es responsabilitzava de la mateixa manera amb les tasques i, a la llarga, es fragmentava el treball a fer entre els membres, fent així que fos un treball en grup simple i no pas un treball en grup cooperatiu.

Pel que fa a l'observació del treball dels grups a l'aula (curs 2018-2019), es conclou que només cinc dels catorze grups de treball s'apropen a la manera de fer que marquen els cinc elements per ser un grup cooperatiu que determinen Johnson et al. (1999). Però cal dir que aquests cinc s'apropen només en tres dels cinc elements: interdependència positiva, responsabilitat individual i promoció estimuladora cara a cara. Els altres dos no es poden complir perquè no es realitza una formació en tècniques simples ni en habilitats cooperatives grupals per a "aprendre a cooperar" (ensenyament d'habilitats socials), com tampoc no hi ha mecanismes d'autoavaluació i autoregulació del grup com el Quadern i el Pla de l'equip del programa CA/AC (autoavaluació grupal).

En resum, del curs 2018-19 es conclou que, si atenem a les tesis de Johnson et al. (1999) i de Pujolàs i Lago (2018), cap grup compleix amb els requisits de ser cooperatiu,

i es detecta que en la pròpia estructura d'ensenyament-aprenentatge manquen dos dels cinc elements.

Amb tot, queda demostrat que l'alumnat que estava a punt d'acabar el grau de mestre tenia poques nocions de les metodologies cooperatives i que la nostra contribució d'aplicar -de manera puntual- el mètode cooperatiu no era suficient per copsar-lo per a la seva pràctica a l'aula universitària amb els companys ni tampoc per aprendre'l per a aplicar-lo després a l'escola.

9.2.2.2.- Els dos estudis de cas: cursos 2019-2020 i 2020-2021

L'assignatura *Ensenyament i Aprenentatge de les Ciències Socials II* de 4t del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, com s'ha mencionat, està conformada per tres parts: magistral, laboratori i seminari. Els dos estudis de cas s'estructuren perquè s'interrelacionin totes tres de la següent manera:

- *Magistral*: el docent vincula la teoria que s'imparteix amb el contingut que estan treballant els grups cooperatius en les sessions de seminari i en allò que es treballa de manera més pràctica en els laboratoris. En la part de magistral, en nou sessions de dues hores cadascuna, es reflexiona al voltant dels conceptes essencials de la Didàctica de les Ciències Socials. És una explicació pautada de les idees fonamentals de les disciplines socials que han de ser aplicades a l'aula de primària: finalitats de l'ensenyament de les ciències socials; adquisició de les nocions socials; conceptualització de les ciències socials; aportacions i propostes d'actuacions per als tres cicles d'educació primària; mètodes i recursos d'ensenyament-aprenentatge, la selecció de continguts, els conceptes socials clau i els problemes socials rellevants i la investigació educativa en Didàctica de les Ciències Socials. En tots dos estudis de cas es planteja que aquestes sessions combinin l'explicació del docent amb el treball individual i el posterior tractament a l'aula per explicar el temari i resoldre dubtes.
- *Laboratori*: a les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials de la URV, Pons-Altés i Gavalrà (2016) van dissenyar nou activitats pràctiques com a base per a l'ensenyament que van anomenar "laboratoris". En aquests, es divideix tot el gran-grup en quatre, això permet sessions amb uns 20 estudiants (aprox.) per comprendre el tractament de les ciències socials a partir d'exercicis pràctics raonats. L'objectiu és que els futurs docents manipulin materials i generin

- connexions per comprendre el contingut impartit en les altres parts de l'assignatura més teòriques. En l'estudi de cas 1, amb la finalitat d'organitzar les interaccions entre els estudiants amb l'aprenentatge cooperatiu del contingut, es proposa: 1) introduir tècniques cooperatives simples per “aprendre a cooperar” alhora que tracten contingut de socials (cooperar per aprendre); 2) introduir tècniques simples per permetre que els estudiants les aprenguin i les puguin introduir sabent-les als equips cooperatius de la part de seminari. No obstant això, el canvi més significatiu de la part de laboratori, en els dos estudis de cas, és l'estudi transversal que es presenta en aquesta recerca, l'articulació del mètode cooperatiu el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) amb l'aprenentatge de les períodes històrics.
- *Seminari*: és l'eix central dels canvis estructurals de la recerca, de l'anàlisi i dels resultats i conclusions que es mostren en aquest treball. Als seminaris 1 i 2 del curs 2019-2020 se'ls anomenarà “estudi de cas 1” (EC1) i als seminaris 1 i 2 del curs 2020-2021 se'ls esmentarà “estudi de cas 2” (EC2):
 - *Estudi de cas 1*: estructura i organització a través de l'aprenentatge cooperatiu. La proposta es basa principalment en els cinc elements descrits per Johnson et al. (1999) i l'anomenat “treball en equips d'aprenentatge cooperatiu” del Programa “Cooperar per Aprendre/Aprendre a cooperar” (CA/AC) de Pujolàs i Lago (2018), que és la manera majoritària sobre com portem a terme el treball en grups cooperatius a les nostres aules.
 - *Estudi de cas 2*: estructura i organització a través de les *pédagogies coopératives*, creada a partir dels postulats de Connac (2009, 2017b, 2020a) i de l'estada doctoral realitzada sota la seva tutela al grup de recerca LIRDEF de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3.

9.2.2.3.- Les dues estades doctorals a Montpellier

S'han portat a terme dues estades doctorals al grup LIRDEF de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3 tutelades pel doctor Sylvain Connac, màxim referent de les *pédagogies coopératives*. La primera estada és de quatre mesos (setembre 2020 – desembre 2020) que va servir per conèixer-les i dissenyar l'estudi de cas 2. La segona estada doctoral és de set mesos (setembre 2022 – març 2023), per aprofundir més en la coneixença de les *pédagogies coopératives* i en l'anàlisi de l'estudi de cas 2 ja aplicat.

9.2.3.- Disseny de les intervencions

En aquesta recerca es dissenyen dos estudis de cas i un estudi transversal. L'estudi de cas 1 i 2 són el gruix de la investigació, i l'estudi transversal és una investigació a banda. Com s'ha dit anteriorment, en l'estudi de cas 1 es dissenya una nova assignatura per al curs 2019-2020 que es basa en les teories de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), i en l'estudi de cas 2 es dissenya una nova assignatura per al curs 2020-2021 que es basa en les *pédagogies coopératives*. D'altra banda, l'estudi transversal és un estudi breu en la part de laboratori que transforma tres sessions aplicant el mètode cooperatiu del Puzzle.

L'estudi de cas 1 es dissenya durant el curs anterior (curs 2018-2019) en el qual s'impartia l'assignatura i es va començar a aplicar el 10 de febrer de 2020 (moment en què comencen les assignatures del 2n quadrimestre a la URV). Un mes i escaig després, el 14 de març de 2020 es declara l'estat d'alarma a causa de la pandèmia de la covid-19 i la recerca i l'assignatura s'adapten a un format virtual i d'incertesa constant. Cal recordar que el Govern central anava prolongant el confinament quinzenalment, i això provoca no tenir una previsió de més de dues setmanes. Amb tot, també hi havia la qüestió sanitària, és a dir, la gestió de 98 persones confinades que havien de prosseguir amb la matèria i la investigació.

L'estudi de cas 2 es dissenya en la primera estada doctoral a la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3, amb l'objectiu d'aplicar-se de manera virtual des de bon inici. Si més no, amb una gran possibilitat que la universitat passés a ser presencial d'una setmana a l'altra, com feia avís. Així que, per precaució, es va idear un model d'assignatura paral·lela per a la possible presencialitat. Finalment, les classes van ser virtuals.

En darrer terme, en l'estudi transversal es pot comparar el mètode cooperatiu Puzzle aplicat de forma presencial (curs 2019-2020) i de forma virtual (2020-2021).

Tots tres dissenys (estudis de cas 1 i 2, i estudi transversal) es basen en uns principis, criteris i orientacions per desenvolupar la cooperació entre estudiants, que es descriuen a continuació a través de: a) bases teòriques de l'estructura; b) estructura i característiques; c) estructura i característiques de les agrupacions de treball cooperatiu; d) rol docent; e) desenvolupament de les sessions.

9.2.3.1.- Estudi de cas 1: estructura basada en l'aprenentatge cooperatiu

Per a l'estudi de cas 1 es programa una assignatura fonamentada en les teories de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*). A partir de la fase d'exploració, seguint les fases del model ADDIE, es dissenya una assignatura estructurada per a treballar de manera cooperativa en els seminaris:

a) Base teòrica de l'estructura de l'estudi de cas 1

S'estructura l'aula i s'organitza l'ensenyament-aprenentatge del contingut a través d'equips cooperatius basats amb els cinc elements postulats per Johnson i Johnson (1992, 1994, 2009, 2014a, 2014b; Johnson et al., 1999) i amb el programa "Cooperar per a Aprendre/Aprendre a Cooperar" (CA/AC) 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, 2012a, 2012b; Pujolàs et al., 2013; Pujolàs i Lago, 2018). Al mateix temps, en el disseny radica el pensament d'aprenentatge cooperatiu "crític" d'Ovejero (2018) perquè es vagi més enllà d'una simple pràctica pedagògica, i es vehiculen des de la primera sessió, abans de conformar equips, els nou valors cooperatius de Gavalda (2000).

b) Estructura i característiques del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 1

Davant del debat acadèmic sobre l'ús d'agrupacions heterogènies o homogènies quan es confeccionen grups cooperatius estables per a unes determinades sessions, els 12 equips cooperatius del seminari 1 (n=49 participants) es confeccionen perquè siguin de conformació heterogènia i els 12 equips cooperatius del seminari 2 (n=49 participants) perquè siguin de conformació homogènia. El criteri de selecció dels participants es realitza a través de la triangulació de tres dades: 1) resultats del qüestionari inicial sobre coneixements bàsics de ciències socials que realitzen els participants; 2) consulta al professorat de l'assignatura de 2n del Grau d'Educació Primària, *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials I*, sobre l'agrupament que es realitza a partir del qüestionari; 3) observació del docent als participants en tres sessions (una de magistral, una de laboratori i una de seminari) abans de conformar grups, per veure vincles socials

entre els participants. El primer criteri de selecció té més pes que el segon i el tercer, que han servit per acabar de perfilar els equips.⁹⁶

A continuació es poden observar els dos grups de seminari amb els equips i els participants que el conformen.⁹⁷ Per tal de preservar la identitat de la mostra de l'estudi de cas 2, se n'ha codificat la identitat i es passen a anomenar d'aquesta manera:

Taula 46. Participants en els equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1

Equips heterogenis	S1	Equip 1 (S1E1)	Equip 2 (S1E2)	Equip 3 (S1E3)	Equip 4 (S1E4)	Equip 5 (S1E5)	Equip 6 (S1E6)
	1	Participant 1	Participant 5	Participant 9	Participant 13	Participant 17	Participant 21
	2	Participant 2	Participant 6	Participant 10	Participant 14	Participant 18	Participant 22
	3	Participant 3	Participant 7	Participant 11	Participant 15	Participant 19	Participant 23
	4	Participant 4	Participant 8	Participant 12	Participant 16	Participant 20	Participant 24
	5	Participant 97	-	-	-	-	-
	S1	Equip 7 (S1E7)	Equip 8 (S1E8)	Equip 9 (S1E9)	Equip 10 (S1E10)	Equip 11 (S1E11)	Equip 12 (S1E12)
	1	Participant 25	Participant 29	Participant 33	Participant 37	Participant 41	Participant 45
	2	Participant 26	Participant 30	Participant 34	Participant 38	Participant 42	Participant 46
	3	Participant 27	Participant 31	Participant 35	Participant 39	Participant 43	Participant 47
	4	Participant 28	Participant 32	Participant 36	Participant 40	Participant 44	Participant 48
	5	-	-	-	-	-	-

Font: elaboració pròpia.

Taula 47. Participants en els equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1

Equips homogenis	S2	Equip 13 (S2E13)	Equip 14 (S2E14)	Equip 15 (S2E15)	Equip 16 (S2E16)	Equip 17 (S2E17)	Equip 18 (S2E18)
	1	Participant 49	Participant 53	Participant 57	Participant 61	Participant 65	Participant 69
	2	Participant 50	Participant 54	Participant 58	Participant 62	Participant 66	Participant 70
	3	Participant 51	Participant 55	Participant 59	Participant 63	Participant 67	Participant 71
	4	Participant 52	Participant 56	Participant 60	Participant 64	Participant 68	Participant 72
	5	-	-	-	-	-	-
	S2	Equip 19 (S2E19)	Equip 20 (S2E20)	Equip 21 (S2E21)	Equip 22 (S2E22)	Equip 23 (S2E23)	Equip 24 (S2E24)
	1	Participant 73	Participant 77	Participant 81	Participant 85	Participant 89	Participant 93
	2	Participant 74	Participant 78	Participant 82	Participant 86	Participant 90	Participant 94
	3	Participant 75	Participant 79	Participant 83	Participant 87	Participant 91	Participant 95
	4	Participant 76	Participant 80	Participant 84	Participant 88	Participant 92	Participant 96
	5	Participant 98	-	-	-	-	-

Font: elaboració pròpia.

⁹⁶ En l'apartat d'annexos (annexos 1 i 2) es pot veure la distribució dels participants en els equips i grups dels dos estudis de cas, en funció dels resultats en el qüestionari inicial i, després, la composició de les agrupacions definitives.

⁹⁷ La codificació que identifica els equips no coincideix amb el número real que tenien els equips. A més, aquests també van ser anomenats com ells van decidir a través del Quadern de l'equip. De la mateixa manera, els participants no segueixen l'ordre establert a l'aula en referències als equips i grups.

En la primera sessió del seminari 1 i 2 s'explica com treballaran i s'estableix: 1) una normativa d'aula co-acordada amb els estudiants; 2) es dona a conèixer el Protocol d'actuació en cas de conflicte intern en els equips; 3) s'estableixen rols d'aula per al gran grup inspirats en les bases de l'aprenentatge cooperatiu que ajudaran la gestió dels seminaris 1 i 2. Aquests rols són:⁹⁸

- Delegat: ja tenen delegada, però, sent dos seminaris, s'escull la persona que serà delegada de l'altre grup de seminari.
- Moderador del to de veu: regula el to de veu a l'aula quan és necessari. Ajuda els companys dels equips que són encarregats de calmar el to i fer silenci quan pertoca.
- Encarregat de l'organització d'aula: recorda als equips que han de deixar endreçada l'aula per a l'altre seminari.
- Encarregat del material: recorda i revisa que cada equip porti el material requerit i facilita als equips els enllaços web necessaris per a cada sessió.
- Encarregat de les entregues: recorda terminis de lliurament i recull i reparteix els treballs que s'han de donar al docent.

c) Estructura i característiques dels equips de l'estudi de cas 1

Són dotze equips heterogenis al seminari 1 i dotze equips homogenis al seminari 2. La primera sessió dels dos seminaris s'inverteix a fer una dinàmica de gran grup per cohesionar-lo, desinhibir-lo, acostar entre ells els participants i començar a tractar els valors cooperatius de forma individual, en parelles i en formacions de grups de quatre informals. També s'ensenyen tècniques cooperatives simples, com per exemple, la 1-2-4. És a dir, s'ensenyen estratègies de cohesió de grup i tècniques simples per “aprendre a cooperar”, que al mateix temps es vehiculen per “cooperar per aprendre”.

En la segona sessió, es conformen els equips fets pel docent (seminari 1, equips heterogenis; seminari 2, equips homogenis), i cada equip realitza el Quadern i Pla de l'equip. Són eines de gestió i autoregulació dels equips del Programa CA/AC,

⁹⁸ Els rols havien de canviar mensualment, però amb l'emergència de la covid-19 i el confinament es va decidir continuar amb els mateixos càrrecs, tot ajudant a adaptar-los als participants, durant tota l'experiència cooperativa per tal de no fer trontollar més els equips en una situació ja complexa de per si.

concretament adaptades de Pujolàs i Lago (2018), i alhora també inspirades per Zariquiey (2014), com per exemple el Protocol d'actuació en cas de conflicte, que es relacionen amb el cinquè element dels germans Johnson (gestió i autoavaluació del grup). El Quadern de l'equip inclou: 1) crear nom de l'equip i coneixença dels integrants amb la presentació dels membres i una breu descripció d'aficions i habilitats; 2) establir una normativa de funcionament de l'equip acordada; 3) distribuir rols i funcions dintre de l'equip: coordinador, portaveu, organitzador i secretari –i ajudat, en cas d'un cinquè membre-; 4) confeccionar el Pla de l'equip on hi ha els objectius que es proposen i els compromisos personals per assegurar al màxim el funcionament de l'equip; 5) el Diari de sessions, on s'ha de fer constar en cada sessió l'assistència, què han fet, com han treballat i valorar-la. Així doncs, a través del Quadern de l'equip, s'inclouen instruments de coavaluació i autoavaluació per a regular-se com a equip i se sistematitza el treball, introduint-hi rols i funcions flexibles.

Taula 48. Organització interna dels equips cooperatius de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)

Rols	A) Facilita el funcionament de l'equip	B) Contribueix a consolidar i enfortir el treball en equip
1. Coordinador	1.- Té clar el que el professor demana. Coordina l'equip: indica què s'ha de fer i com s'ha de fer. 2.- Procura que hi hagi ordre dins l'equip. 3.- Recorda a cada company quin és el seu càrrec i l'avisa en cas que no l'exerceixi. 4.- Demana ajuda al professor si surt algun dubte o dificultat. 5.- Avisa que l'equip no es desviï del tema a treballar. 6.- Fomenta la participació.	1.- És el responsable d'assegurar que les respostes o produccions de l'equip siguin correctes.
2. Portaveu	1.- Comunica en nom de l'equip quan se li demana. 2.- Controla el to de veu del grup. 3.- Demana baixar el to de veu a la resta del grup-classe, si és necessari. 4.- Modera el torn de paraula dins l'equip quan es discuteixi una qüestió. 5.- És qui escriu al <i>moodle</i> en nom de l'equip. 6.- És qui adopta el rol del membre que falta.	1.- És qui ajuda el coordinador a revisar els treballs.

3. Secretari	1.- Anota els acords de l'equip. 2.- Fa el seguiment de la taula de control d'assistència dels membres del grup. 3.- S'encarrega del <i>Quadern de l'equip</i>. 3.- Controla el temps en la realització de les tasques. 4.- Anota i recorda els compromisos personals, quan faci falta, en el <i>Pla d'equip</i>. 5.- És l'encarregat del Portafolis.	1.- És el responsable d'anotar qui ha complert la feina i qui no ho ha fet.
4. Organitzador	1.- Té cura del material que utilitzen. 2.- Controla que tot el material utilitzat es mantingui net i ordenat al seu lloc. 3.- Controla que es netegin les taules. 4.- Recorda als companys el material i/o els treballs fets que han de dur de casa. 5.- Du sempre el dossier i el material grupal que pertoqui. 6.- És l'encarregat de crear el subfòrum. 7.- Penja els treballs al <i>moodle</i>.	1.- És el responsable d'abastir el grup en bibliografia i webgrafia i/o de fer memòria d'on es troben alguns documents dintre del <i>moodle</i>.
5*. Ajudant	1.- És l'ajudant del secretari. 2.- Controla el to de veu dels companys. 3.- Ajuda a realitzar les tasques als companys. 4.- Substitueix el company que fa falta.	1.- Ajuda a realitzar les tasques als companys que ho necessitin.

Font: elaboració pròpia.

d) Rol docent en l'estudi de cas 1

El docent crea l'estructura, l'organització i les situacions d'ensenyament-aprenentatge de totes les sessions. S'encarrega d'interrelacionar el coneixement de les tres parts de la matèria (seminari, magistral i laboratori). En la part de seminari:

- Explica als estudiants les tasques d'aprenentatge a realitzar així com els procediments cooperatius que es poden fer servir.
- Supervisa el treball dels equips i intervé quan algun equip reclama ajuda.
- Crea una base d'orientació sobre cadascun dels treballs. Tots els equips tenen a disposició una guia de la feina que descriu què han de fer i quins passos han de seguir. Això serveix perquè els equips siguin autònoms i, si tenen algun dubte, puguin consultar-la, en cas també que el docent atengui d'altres equips. Aquesta guia facilita la comprensió de les tasques i té la funció de situar l'estudiant. En les

bases d'orientació també hi ha els enllaços als vídeos i a les publicacions de consulta que ajuden a resoldre la tasca.⁹⁹

- Dota d'eines i del material necessari per al correcte desenvolupament del procés d'aprenentatge.
- Aporta coneixement i qüestiona idees quan passa pels equips.
- Forma els rols de gran-grup setmanalment. Els pregunta com faran, com s'adreçaran a l'aula i en recomana opcions.
- Gestiona l'organització de l'espai i co-acorda amb el seminari 1 i 2 una normativa d'aula col·lectiva.
- Revisa els Quaderns i els Plans de l'equip.
- Crea escenaris de debat.
- Programa una sessió perquè una aula d'un centre d'Educació Primària que treballen vehiculant aprenentatge cooperatiu i valors cooperatius puguin venir a explicar com treballen i en què consisteix en la pràctica diària treballar de forma cooperativa.¹⁰⁰

e) Desenvolupament de les sessions del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 1

Cadascun dels dos seminaris té un total de 22 sessions (44 hores).¹⁰¹ La proposta consta de dos blocs, que inclouen diversos treballs:

- *Bloc 1. Formació en aprenentatge cooperatiu i “cooperar per aprendre”:* treballen de manera individual, en parelles, en equips cooperatius informals i en equips cooperatius formals. En aquest moment també s'aporten tècniques cooperatives simples per “aprendre a cooperar”. Es formen en el treball cooperatiu alhora que “cooperen per aprendre”. Primer comencen a treballar de manera

⁹⁹ En el canvi de presencial a virtual degut al confinament, aquestes bases d'orientació van ser un instrument fonamental (juntament amb els rols i funcions, el Quadern de l'equip i el Diari de sessions) perquè els equips sabessin de manera autònoma en tot moment què, com i quan s'havia de fer en cadascun dels treballs.

¹⁰⁰ Finalment, aquesta sessió programada perquè ens visités una aula de primària que treballa mitjançant l'aprenentatge cooperatiu no es va poder dur a terme a causa de la pandèmia de la covid-19. Sí que es va poder realitzar, de manera virtual, en l'estudi de cas 2.

¹⁰¹ En el moment del confinament es va treure càrrega lectiva, d'acord amb les indicacions de la universitat.

individual, després en parelles i, tot seguit, en equips informals. Després es creen els equips cooperatius formals. Tot seguit, creen el Quadern i el Pla de l'equip i realitzen el primer treball de Didàctica de les Ciències Socials, on han d'aplicar també els valors cooperatius. En aquest bloc també fan dos treballs individuals sobre quatre lectures (Hernández Cardona, 2007, p. 33-42; Pagès i Santisteban, 2011, p. 77-92; Oller, 2010, p. 163-184; Darder, 2003, p. 45-54), poden comentar certs aspectes i debatre'ls amb l'equip.

- *Bloc 2. Creació d'un projecte:* amb els mateixos equips cooperatius han d'elaborar una proposta d'activitats per: 1) fomentar un espai social cooperatiu d'aula; 2) han de realitzar un projecte amb activitats de ciències socials; 3) el projecte ha d'incloure la preparació d'una sortida didàctica pel cas històric de Tarragona; 4) crear un pla d'avaluació de tota la seqüència didàctica preparada. Així, en primer lloc, a partir d'un cas concret, han de plantejar com crearien un espai d'aula que fos cooperatiu i com informarien als pares i mares dels alumnes que treballarien cooperativament. Tot seguit, a partir del currículum docent i de l'obra de Gavalda i Pons-Altés (2013) han d'articular una proposta didàctica per al cas presentat amb activitats per tractar les diverses ciències socials impartides (història, geografia, antropologia, sociologia, política, economia i filosofia). Dins del mateix projecte han de crear una sortida (didàctica del patrimoni) per treballar el temps històric i l'espai geogràfic; i han de crear un pla d'avaluació per al conjunt de sessions. Han de vehicular la proposta didàctica per al tractament de l'aprenentatge cooperatiu. El treball que queda descartat a causa del confinament i la recomanació de la universitat de reduir el contingut a treballar és el d'anàlisi i comparació de dos llibres de text. Aquest treball sí que es realitzarà en l'estudi de cas 2. En base al decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials (Massip et al., 2020) han d'analitzar i comparar dos llibres de text de ciències socials.

Taula 49. Cronograma de les sessions dels seminaris de l'estudi de cas 1

Data	Núm. sessió	Bloc	Tipus d'interacció	Matèria
11/02/2020*	1 (2 h)	1	Estratègia cohesió Parelles, equips informals, tècniques simples coop.	Activitats Problemes Socials Rellevants; valors cooperatius valors
18/02/2020	2 (2 h)	1	Configuració equips Treball equip	Treball DCS i valors cooperatius
25/02/2020	3 (2 h)	1	Treball equip	Treball DCS i valors cooperatius
03/03/2020	4 (2 h)	1	Treball individual i en equip	Treball i debat lectures DCS
10/03/2020	5 (2 h)	2	Gran grup i equips	Escollir projecte i començar Projecte
17/03/2020**	6 (2 h)	2	Treball equip	Projecte (vida social)
24/03/2020**	7 (2 h)	2	Treball equip	Sortida
31/03/2020**	8 (2 h)	2	Treball equip	Sortida
14/04/2020**	9 (4 h)***	2	Treball equip	Sortida / Projecte i Pla avaluació
21/04/2020**	10 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació
28/04/2020**	11 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació
05/05/2020**	12 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació
12/05/2020**	13 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació
19/05/2020**	14 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació
26/05/2020**	15 (4 h)	2	Treball equip	Projecte i Pla avaluació

Font: elaboració pròpia.

*Data: el seminari 1 realitza la sessió de 8 a 10 h i, tot seguit, el seminari 2 de 10 a 12 h.

**Confinament. Cada equip ha establert la sessió virtual en el dia i hores que els anava millor.

***A partir de la sessió 9 les sessions passen a ser de 4 h en els dos seminaris. El seminari 1 passa a fer classes els dilluns de 10 a 12 h i continua fent els dimarts de 8 a 10 h. El seminari 2 amplia de 10 a 14 h els dimarts.

Taula 50. Exemple d'una sessió (presencial) del seminari 1 o 2 a l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)

Part		T.	Com?	Descripció: què fem?	Rols estudiants	Docent
1	Inicial	5'	Tot el gran grup de seminari	1) El professor inicia la sessió i explica o recorda què i com s'ha de fer. 2) L'encarregat del material recorda què s'ha de tenir a l'abast en la sessió i facilita els enllaços web als equips. L'encarregat d'entregues recull treballs o els facilita després que hagin estat avaluats pel docent. El moderador del to de veu ajuda que es faci silenci.	<i>Rols gran grup:</i> moderador del to de veu, encarregat del material, encarregat d'entregues	Inicia i condueix el moment inicial
2	Desenv.: equips coop.	1 h 50'	Equip 1	Moment en què els equips treballen. Hi ha un total de 12 equips al seminari 1 i de 12 al seminari 2. En les sessions inicials es combina treball individual, en parelles, en equips informals i, finalment, en equips formals.	- <i>Rols equips:</i> coordinador, secretari, organitzador, portaveu. - <i>Rols gran-grup:</i> moderador del to de veu	El docent es mou per l'aula, s'acosta als equips i va atenent consultes. També qüestiona arguments i aporta coneixement
			Equip 2			
			Equip 3			
			Etc.			
3	Final	5'	Tot el gran grup de seminari	1) Els organitzadors de cada grup s'encarreguen de controlar el canvi de sales, és a dir, que els últims 20 minuts tothom estigui a la Sala del gran grup. 2) L'organitzador del gran grup fa un resum de la jornada (1 min.). 3) El balanç el faran els portaveus de cada grup. No participaran tots els portaveus (n'hi ha 10). Això servirà perquè expliquin alguna qüestió del treball que s'està fent. Pot servir per a algun equip que li costi. (10 min.) 4) L'organitzador recorda què faran a la propera sessió i recorda futures entregues (1 min.).	<i>Rols gran-grup:</i> moderador del to de veu, encarregat de l'organització d'aula, encarregat del material, encarregat d'entregues	Inicia i condueix el moment final. Pregunta als equips, resol qüestions i recorda tasques i terminis

Font: elaboració pròpia.

9.2.3.2.- Estudi de cas 2: estructura basada en les *pédagogies coopératives*

En l'estudi de cas 2, seguint les fases del model ADDIE, es dissenya una assignatura perquè esdevinguin les principals formes de cooperació de les *pédagogies coopératives*. A diferència de l'estudi de cas 1, l'estudi de cas 2 és totalment virtual, de manera que l'exemple de l'estudi de cas 1 no és útil, ja que el seu inici va ser presencial durant un mes i una setmana, fet que va establir uns hàbits, una organització, una coneixença entre els membres i un ambient de treball dintre dels equips que van ser la base del treball posterior al confinament. En canvi, per a l'estudi de cas 2 s'han de crear els hàbits i l'organització, així com fomentar la coneixença entre els membres i l'ambient de treball a través del programa Microsoft Teams (MT) que posa a disposició la URV.

Una setmana abans de l'inici de l'assignatura s'aplica un pla pilot. Per procurar que tot allò dissenyat funcioni en MT i veure'n, per exemple, l'agilitat dels canvis de sales virtuals on hauran de treballar els grups cooperatius.¹⁰² Per exemple, en aquest pla es detecta que el model de confecció de grups que ha habilitat la universitat a través del programa MT no acaba de funcionar amb el tipus de sales ideades per als grups (va funcionar correctament un parell de setmanes després). Aquest fet va ocasionar que es creessin sales virtuals amb una altra fórmula perquè poguessin treballar els grups cooperatius.

En definitiva, l'assignatura es planteja virtual, s'inspira en les pedagogies cooperatives i es programa i s'organitza amb tot un dispositiu d'enllaços a sales virtuals perquè els participants comparteixen espais:

- *Seminaris*: cada sessió està organitzada en tres parts: 1) una única sala, moment inicial de la sessió amb tot el gran grup; 2) múltiples sales, moment en què els grups cooperatius treballen, cada grup és a la seva sala virtual; 3) una única sala, moment final de la sessió amb tot el gran grup.
- *Magistral*: una única sala virtual, amb tot el gran grup de magistral (seminari 1 i 2 junts).
- *Laboratoris*: treballen en una sala virtual, i es combina amb d'altres sales quan treballen en parelles i grups cooperatius informals.

¹⁰² Es va enviar un correu a l'atzar a diversos estudiants de l'assignatura per tal que formessin part del Pla pilot a través del programa Microsoft Teams (MT).

a) Bases pedagògiques de l'estructura de l'estudi de cas 2

En l'estudi de cas 2 s'estructura l'ensenyament-aprenentatge del contingut a través les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*) descrites essencialment per Connac (2009, 2016b, 2017b, 2018c i 2020a). Per tant, es proposen maneres de “cooperar per aprendre” com l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*), el treball en grup (*travail en groupe*) o el treball en equip (*travail en équipe*), tal com també s'introdueixen dinàmiques de “cooperar per crear col·lectiu” com els consells cooperatius (*conseils coopératifs*), els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques -DFDF- (*Discussions à Visées Démocratique et Philosophique -DVDP-*), i d'altres mecanismes com els que s'inspiren en el “Què hi ha de nou?” (*Quoi de neuf?*) i el balanç (*bilan*).

L'estructura ha estat dissenyada durant l'estada doctoral duta a terme al grup de recerca LIRDEF de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3 sota la tutela de Sylvain Connac, la qual ha permès aprofundir en les investigacions i entrevistar-lo, així com conèixer centres educatius i docents que apliquen les pedagogies cooperatives a infantil, primària, secundària i universitat. Així mateix, ha permès conèixer i formar part del grup ICEM34 i assistir en sessions de treball del grup PIDAPI, tal com entrevistar docents -de tots els nivells educatius i de diverses àrees- experts en pedagogies cooperatives, i poder observar el funcionament d'una jornada escolar en l'aula on les apliquen. També ha permès entrevistar referents educatius internacionals com Philippe Meirieu i Bruno Robbes.¹⁰³

En darrer terme, en aquest estructura també s'introdueixen els valors cooperatius de Gavalda (2000) i, com que el docent no pot observar tots els estudiants al mateix temps perquè cada grup està treballant a la seva sala virtual, els grups realitzaran el Quadern i el Pla de l'equip de Pujolàs i Lago (2018) per tal d'autoregular-se i coregular-se com a grup. Així que en aquesta estructura de *pédagogies coopératives*, s'aplica també el cinquè element dels germans Johnson sobre mecanismes d'autoavaluació del grup cooperatiu.

b) Estructura i característiques del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2

La idea inicial és plantejar situacions d'aprenentatge individual amb una base d'orientació pensada com el pla de treball (*plan de travail*) on sorgís de manera espontània l'ajuda,

¹⁰³ Entrevistes publicades a la revista Comunicació Educativa que s'han citat al llarg del treball i que es poden trobar a l'apartat de referències bibliogràfiques.

l'ajuda mútua (formant l'alumnat abans) i on també es planifiquessin situacions d'aprenentatge amb treball en grup (*travail en groupe*) i treball en equip (*travail en équipe*). Però el fet d'estar tots els estudiants en una única sala virtual impossibilita aplicar aquestes pràctiques. Per exemple, no és viable que en una sala on hi ha tothom sorgeixi espontàniament l'ajuda o l'ajuda mútua entre dos membres, tal com impedeix que es produeixin agrupacions de tres o quatre estudiants de manera espontània i esporàdica per a solucionar quelcom. La virtualització priva d'autonomia i espontaneïtat l'alumnat, que tampoc no es poden veure bé perquè no tothom se sent còmode ni està predisposat a activar la càmera des d'un bon principi. A més, en cas que tothom activi la càmera, aquest programari no permet que tots els estudiants es vegin alhora, en pantalla només en mostra uns pocs.

Amb tot, es decideix que els participants estaran en sales virtuals de quatre i cinc membres. Així doncs, en tots dos seminaris es confeccionen grups cooperatius estables de conformació heterogènia de quatre membres (cinc en alguns casos). Al seminari 1 hi ha deu grups (n=43 participants) i al seminari 2 n'hi ha sis (n=25 participants). De la mateixa manera que a l'estudi de cas 1, a l'estudi de cas 2, el criteri de distribució dels participants entre els grups es realitza a través de la triangulació de tres dades: 1) resultats del qüestionari inicial sobre coneixements bàsics de ciències socials que realitzen els participants; 2) consulta el professorat de l'assignatura de 2n del Grau d'Educació Primària, *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials I*, sobre l'agrupament que es realitza a partir del qüestionari; 3) observació del docent als participants en tres sessions (una de magistral, una de laboratori i una de seminari) abans de conformar grups, per veure vincles socials entre els participants. El primer criteri de selecció té més pes que el segon i el tercer, que han servit per acabar de perfilar els equips.¹⁰⁴

A continuació es pot observar els dos grups de seminari amb els grups i els participants que el conformen.¹⁰⁵ Per tal de preservar la identitat de la mostra de l'estudi de cas 2, s'ha codificat la seva identitat i es passen a anomenar d'aquesta manera:

¹⁰⁴ De la mateixa manera que a l'estudi de cas 1, el procés de confecció dels grups de l'estudi de cas 2 es troba als annexos 3 i 4.

¹⁰⁵ De la mateixa manera que a l'estudi de cas 1, el codi dels grups no coincideix amb el número real que tenien a l'aula. I, a més, com a l'estudi de cas 1, en el dia a dia els grups s'identifiquen també amb el nom que han decidit posar-se a través del Quadern de l'equip.

Taula 51. Participants en els grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2

Grups seminari 1	S1	Grup 1 (S1G1)	Grup 2 (S1G2)	Grup 3 (S1G3)	Grup 4 (S1G4)	Grup 5 (S1G5)
	1	Participant 99	Participant 103	Participant 107	Participant 111	Participant 115
	2	Participant 100	Participant 104	Participant 108	Participant 112	Participant 116
	3	Participant 101	Participant 105	Participant 109	Participant 113	Participant 117
	4	Participant 102	Participant 106	Participant 110	Participant 114	Participant 118
	5	Participant 163	-	-	-	-
	S1	Grup 6 (S1G6)	Grup 7 (S1G7)	Grup 8 (S1G8)	Grup 9 (S1G9)	Grup 10 (S1G10)
	1	Participant 119	Participant 123	Participant 127	Participant 131	Participant 135
	2	Participant 120	Participant 124	Participant 128	Participant 132	Participant 136
	3	Participant 121	Participant 125	Participant 129	Participant 133	Participant 137
	4	Participant 122	Participant 126	Participant 130	Participant 134	Participant 138
	5	-	Participant 164	-	Participant 165	-

Font: elaboració pròpia.

Taula 52. Participants en els grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2

Grups seminari 2	S2	Grup 11 (S2G11)	Grup 12 (S2G12)	Grup 13 (S2G13)
	1	Participant 139	Participant 143	Participant 147
	2	Participant 140	Participant 144	Participant 148
	3	Participant 141	Participant 145	Participant 149
	4	Participant 142	Participant 146	Participant 150
	5	-	-	Participant 166
	S2	Grup 14 (S2G14)	Grup 15 (S2G15)	Grup 16 (S2G16)
	1	Participant 151	Participant 155	Participant 159
	2	Participant 152	Participant 156	Participant 160
	3	Participant 153	Participant 157	Participant 161
	4	Participant 154	Participant 158	Participant 162
	5	-	-	-

Font: elaboració pròpia.

Cada grup tindrà una sala virtual pròpia on es connectaran en cada sessió per a treballar el que pertorqui de la matèria. En aquestes sales és on al llarg de les sessions es combinaran les situacions aprenentatge de les pedagogies cooperatives descrites, com per exemple, situacions individuals d'aprenentatge on pugui sorgir de manera espontània l'ajuda o l'ajuda mútua. Així doncs, en molts moments els estudiants és com si treballessin de manera individual a l'aula, però quan tinguin un dubte o s'ofereixen a ajudar els altres, els companys d'aquest grup són els qui tindrà més a l'abast.

L'organització també permet que poder realitzar el treball en grup i el treball en equip. I, com s'ha dit en el subapartat anterior, per tenir-ne la situació més controlada, s'introdueix el Quadern i el Pla de l'equip de Pujolàs (cinquè element dels germans Johnson).

Al mateix temps, per tal que el docent no hagi d'anar sala per sala (grup per grup) tota l'estona resolent dubtes similars, en els primers i últims quinze minuts de cada sessió es dissenyen dos espais on tots els estudiants compartiran un mateix espai comú amb una sala virtual. Són dos moments col·lectius autogestionat i conduït per rols de gran grup (sota formació i guia del docent). Entremig d'aquests dos espais, és quan cada estudiant treballarà amb el grup en la seva sala virtual, durant 1 hora i 30 minuts. Per tant, una sessió consta d'aquests tres moments:

- 1) *Part inicial (15 min.)*: és el moment del “Què hi ha de nou?”. Està inspirat del *Quoi de neuf?* de les pedagogies cooperatives. És una dinàmica que, en aquesta adaptació a l'estudi de cas 2, s'utilitza tant per construir col·lectiu com també de suport per a l'aprenentatge. Hi ha rols de gran grup.
- 2) *Part de desenvolupament (1 h i 30 min.)*: és el moment de treball en grups cooperatius, però no treballaran sempre en grup com a l'estudi de cas 1. La idea és combinar el treball individual i les principals situacions cooperatives de les pedagogies cooperatives. Hi ha rols de grup.
- 3) *Part final (15 min.)*: és el moment del “Balanç”, en aquesta adaptació del *Bilan* de les pedagogies cooperatives, és una dinàmica que s'usa tant per construir col·lectiu com també de suport per a l'aprenentatge. Hi ha rols de gran grup.

Taula 53. Exemple del desenvolupament d'una sessió ordinària dissenyada a partir de les pedagogies cooperatives al Microsoft Teams

	Temp.	Què fem?	Com?	Sala Teams	Rols estudiants
1. Inicial	15'	Què hi ha de nou? (<i>Quoi de neuf?</i>)	Tot el gran grup	Gran sala seminari	Rols gran-grup: coordinador, organitzador, moderador. I l'alumne voluntari.
2. Equips	1 h 30'	Treball en grups coop.	Grup 1	Sala 1	Rols equips: coordinador, secretari, organitzador, portaveu.
			Grup 2	Sala 2	Rols equips: coordinador, secretari, organitzador, portaveu.
			Grup 3	Sala 3	Rols equips: coordinador, secretari, organitzador, portaveu.
			Etc.	Sala ...	”
3. Final	15'	Balanç (<i>Bilan</i>)	Tot el gran grup	Gran sala seminari	Rols gran-grup: coordinador, organitzador, moderador. I alguns portaveus dels grups.

Font: elaboració pròpia.

En la primera sessió del seminari 1 i 2 s'explica als estudiants com treballaran i quin serà el funcionament, i s'estableix: 1) una normativa d'aula co-acordada; 2) es dona a conèixer el Protocol d'actuació en cas de conflicte intern als grups; 3) rols de gran grup rotatoris inspirats en les pedagogies cooperatives que ajudaran a la gestió dels seminaris 1 i 2. Aquests rols del gran-grup són:

1) *Coordinador:*

- *Què hi ha de nou?:* obre la sessió i dona pas a l'alumne que aquell dia realitza el "Què hi ha de nou?". Després dona pas a l'organitzador. En acabar l'organitzador és qui diu que els estudiants ja poden anar a les sales de treball de grup cooperatiu.
- *Balanç:* tanca la sessió. Revisa que hi siguin tots els grups. Si no és el cas, envia un avís a l'organitzador de l'equip (que també haurà de fer la mateixa revisió, l'organitzador s'encarregarà d'anar a buscar l'equip a la sala de treball). Dona pas a alguns portaveus dels equips perquè facin el balanç de la sessió de treball en equip cooperatiu. Es plantegen dubtes.
- *Consell cooperatiu:* en la sessió en què es duu a terme el consell cooperatiu, és l'encarregat d'obrir el consell, de guiar-lo i de tancar-lo. El professor està de suport.

2) *Organitzador:*

- *Què hi ha de nou?:* s'encarrega d'explicar en un minut què es farà en aquella sessió, abans de donar pas al moment de canvi de sala: treball en equips cooperatius. També recorda l'existència de les bases d'orientació.
- *Balanç:* recorda properes dates de lliurament de treballs i què realitzaran a la propera sessió. També recorda el material o si han de fer alguna entrega per a la següent sessió.

3) *Moderador:*

- Modera el to de veu a la gran sala, si és necessari. S'encarrega d'estar atent per veure qui demana torn de paraula, tant per pantalla com pel xat de la gran sala.

c) *Estructura i característiques dels grups de l'estudi de cas 2*

Són deu grups heterogenis al seminari 1 i sis grups heterogenis al seminari 2. En la primera sessió dels dos seminaris s'explica tot el funcionament i organització de com

seran les sessions i s'estableixen els rols de gran grup. Després, al *Moodle* de l'assignatura tenen el llistat de grups i cada estudiant es reuneix amb els companys a la sala virtual que li pertoca com a grup. Cada membre del grup té un número (de l'1 al 4) i un rol (cada rol té un color propi): **coordinador**, **portaveu**, **secretari** i **organitzador** (hi ha "ajudant" en els grups de cinc membres). Els rols seran rotatoris, és a dir, en la primera sessió del nou mes (aprox.) hi haurà canvi de rols (març, abril, maig). Així, els estudiants arribaran a exercir les responsabilitats i funcions de fins a tres dels quatre càrrecs:

Taula 54. Rotació dels rols dels grups cooperatius de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives)

Rols	Equip núm. 1			
	Febrer →	Març →	Abril →	Maig.
Coordinador	1	4	3	2
Portaveu	2	1	4	3
Secretari	3	2	1	4
Organitzador	4	3	2	1

Font: elaboració pròpia.

Cada grup realitza el seu propi Quadern i Pla de l'equip, de la mateixa manera que s'ha explicat per als de l'estudi de cas 1. Algunes de les funcions dels rols varien perquè s'adaptin a la virtualització de les sessions:

Taula 55. Organització interna dels grups cooperatius de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives)

Rols	Facilita el funcionament del grup i contribueix a enfortir-lo
1. Coordinador	1.- Té clar el que el professor demana (això no significa que els altres no). Exerceix de màxim responsable. 2.- Coordina l'equip: indica què s'ha de fer i com s'ha de fer a qui tingui dubtes (també ho poden fer els altres membres). 3.- Recorda a cada company quin és el seu càrrec. 4.- Avisa que l'equip no es desviï del tema a treballar. 5.- Fomenta la participació dintre de l'equip.
2. Portaveu	1.- Comunica en nom de l'equip a la gran sala, per exemple al moment de Balanç. 2.- És qui escriu al xat de sala Teams general, al Moodle (Fòrum de dubtes) o envia un correu al professor, en nom de l'equip. 3.- Modera el torn de paraula dins l'equip quan es discuteixi una qüestió. 4.- Controla el to de veu del grup dintre de la sala Teams.
3. Secretari	1.- Anota els acords de l'equip (Quadern de l'equip) i recorda els compromisos personals del Pla de l'equip si és necessari. 2.- Fa el seguiment de la puntualitat i la taula de control d'assistència dels membres de l'equip. 3.- Omple el Diari de sessions en cada sessió, i el penja a l'espai corresponent del Moodle. 4.- És el responsable d'anotar qui ha complert la feina i qui no ho ha fet, dintre del Diari de sessions. 5.- Controla el temps en la realització de les tasques.

4. Organitzador	1.- Controla que tot els membres disposin del material que s'ha d'utilitzar. 2.- Recorda als companys el material de què han de disposar en la pròxima sessió i les entregues properes que han de fer. 3.- Controla que tothom hagi fet la lectura o la tasca que pertoca per a aquella sessió. 4.- Penja els treballs GRUPALS al Moodle. 5.- És el responsable d'abastir el grup amb referències bibliogràfiques, i de fer memòria d'on es troben alguns documents dintre del Moodle.
5*. Ajudant	1.- És l'ajudant del secretari (per fer el Quadern de l'equip i el Pla de l'equip) 2.- Substitueix el rol del company que fa falta. 3.- Ajuda els companys que ho necessitin a realitzar les tasques. 4.- Ajuda a fer el Diari de sessions.

Font: elaboració pròpia.

En darrer terme, en aquest estudi de cas 2, els grups dels dos seminaris estan conformats perquè siguin heterogenis. No obstant això, al grup-classe hi ha vuit participants que no poden cursar el 100% de les sessions de la mateixa manera que la resta de companys. Es va decidir incloure'ls dintre de l'experiència perquè cursessin l'assignatura de la mateixa manera que els companys, sent casos que faltarien en alguna sessió puntual o es connectarien uns minuts més tard a la classe. Això feia que la seva absència no fos significativa i que poguessin donar un cop de mà als seus grups respectius, ja que la majoria de treballs no estan dissenyats per fer un únic treball entre tot el grup, sinó que són espais de confrontació d'idees a partir del que s'ha fet individual o espais on hi ha treball individual i es poden ajudar. Finalment, aquests casos han pogut assistir-hi més del que s'esperava i la seva absència ha estat més el fet de connectar-se uns minuts tard o haver de marxar uns minuts abans de la sessió (o faltar en alguna sessió puntual). Es decideix analitzar els seminaris per separat per a comparar-los, ja que el seminari 1 té dos d'aquests estudiants i el seminari 2 en reuneix fins a sis dels vuit casos, alhora que se segueix el mateix criteri d'anàlisi comparativa que l'estudi de cas 1 (que mostra diferència entre els equips heterogenis –seminari 1- i els equips homogenis –seminari 2-).

Els participants -que en aquesta recerca anomenarem “casos particulars”- i els grups on hi són:

- Grup S1G9 (seminari 1): participant 134 i participant 165.
- Grup S2G11 (seminari 2): participant 142.
- Grup S2G12 (seminari 2): participant 146.
- Grup S2G13 (seminari 2): participant 149 i participant 150.
- Grup S2G16 (seminari 2): participant 159 i participant 161.

d) Rol docent en l'estudi de cas 2

El docent crea l'estructura, l'organització i les situacions d'ensenyament-aprenentatge de totes les sessions. S'encarrega d'interrelacionar el coneixement de les tres parts de l'assignatura (seminari, magistral i laboratori). En la part de seminari:

- Explica als estudiants les tasques d'aprenentatge a realitzar, així com els procediments cooperatius que es podrien fer servir. També supervisa el treball dels equips i intervé quan algun equip reclama ajuda.
- Crea una base d'orientació sobre cadascun dels treballs. Tots els equips tenen a disposició una guia de la feina que descriu què han de fer i quins passos han de seguir. Això serveix perquè els equips siguin autònoms i, si tenen algun dubte, puguin consultar-la, en cas també que el docent atengui d'altres equips. Aquesta guia facilita la comprensió de les tasques i té la funció de situar l'estudiant.¹⁰⁶ En les bases d'orientació també hi ha els enllaços als vídeos i a les publicacions de consulta i que ajuden a resoldre la tasca.
- Dota els grups d'eines i del material necessari per al correcte desenvolupament del procés d'aprenentatge, i quan passa pels equips fa que es qüestionin idees preestablertes.
- Forma els rols de gran grup setmanalment. Els pregunta com faran, com s'adreçaran a l'aula i en recomana opcions.
- Gestiona l'organització de l'espai i coacorda amb el seminari 1 i 2 una normativa d'aula col·lectiva.
- Revisa els Quaderns i els Plans de l'equip.
- Es creen escenaris per debatre a través dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) Problemes Socials Rellevants.
- Crea les dues estructures, organització la situació d'aprenentatge i crea una base d'orientació per als DFDF, que inclou: grups de debat, rols a desenvolupar, funcionament del debat. També es formen els rols, tant dels debats com del consell cooperatiu.

¹⁰⁶ En l'estudi de cas 1, en el canvi de presencial a virtual -degut al confinament-, aquestes bases d'orientació van ser un instrument fonamental. En l'estudi de cas 2 es pretén que tinguin la mateixa importància per als grups, ja que aquests estaran en molts moments "aïllats" en una sala virtual mentre el docent atén altres grups en sales virtuals.

- Es dissenya una sessió perquè es faci un consell cooperatiu.
- Forma els dos coordinadors del consell cooperatiu.
- Programa una sessió virtual perquè una aula d'un centre d'Educació Primària del Camp de Tarragona, que treballen vehiculant l'aprenentatge cooperatiu i valors cooperatius, puguin connectar-se a la gran sala Teams amb els dos seminaris junts per a explicar com treballen i en què consisteix en la pràctica diària fer de forma cooperativa.

e) Desenvolupament de les sessions

Cadascun dels dos seminaris té un total de 22 sessions (44 hores). La proposta consta de diversos treballs amb l'exercici de diferents pràctiques cooperatives de les pedagogies cooperatives. Com s'ha esmentat, en totes les sessions de seminari hi ha tres moments (tres parts): la inicial, amb tot el gran grup de seminari fan el "Què hi ha de nou?" en una mateixa sala Teams; el moment de desenvolupament de la sessió, que és quan treballen els grups cooperatius en les seves respectives sales; i el moment final, que és quan tot el gran grup es reuneix de nou en una sala i fan balanç de la sessió.

Hi ha unes poques sessions en què no se segueix la dinàmica habitual. En una de les sessions també es realitza un consell cooperatiu, que és conduït per un participant amb l'ajut dels altres dos rols (organitzador i moderador) i del docent, en cas que calgui. També es porten a terme dues DVDP en què el docent ha estructurat uns altres grups diferents als formals que es connecten a les sales que pertoca per a debatre.

Totes les altres sessions segueixen l'organització descrita dels tres moments i estan estructurades perquè es produeixin diferents tipus d'interacció de les pedagogies cooperatives d'acord amb el contingut a impartir de ciències socials (el contingut dels treballs de CS i les tasques a fer són les mateixes que les descrites en l'estudi de cas 1):

- Treballs on hi ha una part de treball individual i es té l'equip com a suport on poden sorgir l'ajuda o l'ajuda mútua amb la proximitat de tenir a disposició alguns companys en la mateixa sala virtual.
- Treballs que comencen de manera individual però que es necessitarà del treball en grup (el de les pedagogies cooperatives) i on després es retorna a la individualitat.
- Treballs que comencen de manera individual i que s'acaben grupalment, i que per tant han d'arribar a consensos.

- Treball en equip: treballs que són grupals des de bon principi i que els han de realitzar tots els membres del grup conjuntament.

Taula 56. Cronograma de les sessions dels seminaris de l'estudi de cas 2

<i>Data</i>	<i>Núm. sessió</i>	<i>Bloc</i>	<i>Tipus d'interacció</i>	<i>Matèria</i>
09/02/2021	1 (2 h)*	1	- Estratègia cohesió - Parelles, grups informals - Configuració grups	Activitats PSR en parelles amb valors
16/02/2021	2 (2 h)	1	- Configuració grups - Individual i treball grups	Activitats PSR en parelles amb valors
23/02/2021	3 (2 h)	1	- Individual i treball equips	Treball valors cooperatius i DCS
02/03/2021	4 (2 h)	1	- DVDP (set grups debat) - Treball grups	Lectures, PSR i DVDP /Treball valors cooperatiu i DCS
09/03/2021	5 (2 h)	1	- Treball grups	Treball valors cooperatius i DCS
16/03/2021	6 (2 h)	1	- Treball grups	Treball valors cooperatius i DCS
23/03/2021	7 (2 h)	2	- Treball grups	Treball anàlisi i comparació llibres de text CS
06/04/2021	8 (2 h)	2	- DVDP (set grups debat) - Treball grups	Lectures, PSR i DVDP / Treball anàlisi i comparació llibres de text CS
13/04/2021	9 (2 h)	2	- Treball grups	Treball anàlisi i comparació llibres de text CS
20/04/2021	10 (2 h)	2	- Gran grup i grups de treball - Treball grups	Escollir projecte i començar Projecte / Projecte (vida social)
27/04/2021	11 (2 h)	2	- Consell cooperatiu - Treball grups	Consell cooperatiu / Treball anàlisi i comparació llibres de text CS
04/05/2021	12 (4 h)**	2	- Treball grups	Treball sortida
10/05/2021	13 (4 h)	2	- Treball grups	Treball sortida
17/05/2021	14 (4 h)	2	- Treball individual i grups	Projecte i Pla avaluació
24/05/2021	15 (4 h)	2	- Treball individual i grups	Projecte i Pla avaluació
02/06/2021	16 (4 h)	2	- Treball individual i grups	Projecte i Pla avaluació
03/06/2021	... (2 h)	-	28 participants	Formació treball cooperatiu

Font: elaboració pròpia.

*Data: el seminari 1 realitza la sessió de 8 a 10 h i, tot seguit, el seminari 2 de 10 a 12 h.

**A partir de la sessió 12 passen a ser de 4 h en els dos seminaris. El seminari 1 passa a fer classes els dilluns de 10 a 12 h i continua fent-ne els dimarts de 8 a 10 h. El seminari 2 amplia de 10 a 14 h els dimarts.

Taula 57. Exemple d'una sessió habitual de seminari 1 o 2 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives)

	T.	Part	Com?	Sala Teams	Descripció: què fem?	Rols estudiants	Docent
1	15'	Inicial: Què hi ha de nou? (<i>Quoi de neuf?</i>)	Gran grup de seminari	Sala gran grup seminari	1) Obre la classe, recorda el dia que som, el número de la sessió i explica una efemèride. 2) Explicació d'un contingut donat ja a la Magistral, per exemple la noció de "temps històric". Es crearà una graella al Moodle amb: dia, contingut i alumne voluntari. A l'inici de la sessió de seminari l'alumne ho haurà d'explicar a la resta (ZDP de Vigotski per al contingut de la Magistral). Si cal, es resoldrà alguna qüestió. (5-10 min.) 3) Tot seguit, l'organitzador explicarà què faran en aquella sessió (1 min.) i recorda com s'han de fer les tasques i els terminis. També informa que ja és moment de fer el canvi a les sales d'equip.	<i>Rols gran grup:</i> coordinador, organitzador, moderador. I l'alumne voluntari	No inicia ell la classe, ajuda i està de suport a qui ho fa (el coordinador i l'encarregat del "QHN?"; esclareix dubtes i recorda tasques
2	1 h 30'	Desenv.: Treball en grups coop.	Grup 1	Sala 1	Cada grup serà a la seva sala Teams. Hi ha un total de 10 grups al seminari 1 i de 6 al seminari 2. Depenent del treball es combinarà: treball individual dintre del grup (ajuda i ajuda mútua), treball en grup i treball en equip.	<i>Rols grups:</i> coordinador, secretari, organitzador, portaveu	Rols dubtes; passa per les sales; fa pregunta i qüestiona als grups; aporta referències i coneixement
			Grup 2	Sala 2			
			Grup 3	Sala 3			
			Etc.	Etc.			
3	15'	Final: Balanç (<i>Bilan</i>)	Gran grup de seminari	Gran grup seminari	1) Els organitzadors de cada grup s'encarreguen de controlar el canvi de sales, és a dir, que els últims 15 minuts tothom estigui a la sala del gran grup. 2) L'organitzador del gran grup fa un resum de la jornada (1 min.). 3) El balanç el faran els portaveus de cada grup. No hi participaran tots els portaveus (n'hi ha 10). Això servirà perquè expliquin alguna qüestió del treball que s'està fent. Pot servir per a algun equip que li costi. (10 min.) 4) L'organitzador recorda què faran a la propera sessió i recorda futures entregues (1 min.).	-Rols gran grup: coordinador, organitzador, moderador. -I alguns portaveus dels equips	No inicia ell la part final, ajuda i està de suport a qui ho fa (el coordinador i l'encarregat del "Balanç"; esclareix dubtes i recorda tasques

Font: elaboració pròpia.

9.2.3.3.- Estudi de cas 2: debats basats en les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*

En l'estudi de cas 2, a través de la posada en pràctica de les *pédagogies coopératives*, s'introdueix una tipologia de debat desconeguda a Espanya, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques -DFDF- (*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* –DVDP-). Com s'ha explicat en el marc teòric d'aquest estudi, el DFDF aborda l'educació per a la ciutadania a través de l'exercici de la democràcia directa i combina tres grans requisits intel·lectuals del pensament reflexiu (Tozzi, 2012): argumentar, problematitzar i conceptualitzar. Està considerat una pràctica per tractar la diversitat a l'aula i l'emancipació de l'alumna, i és una de les formes de cooperació per construir col·lectiu.

Per tant, es dissenyen dues estructures de debat per a ser estudiades i comparades: la que denominarem “clàssica”, que representa l'adaptació de la tipologia de debat que veníem desenvolupant de manera presencial a les assignatures de DCS; i el DFDF que adapta l'estructura de debat presencial DVDP provinent de la didàctica de la filosofia de Tozzi (2003, 2012, 2017) i de les *pédagogies coopératives* de Connac (2018c, 2020a). Les dues estructures de debat s'han dissenyat per ser aplicades amb Microsoft Teams (MT), programa utilitzat per la URV per impartir les assignatures de manera virtual durant la pandèmia de la covid-19.

- Estructura de debat “clàssic”

Dissenyada per a dos grups de debat no simultanis (gran-grup dels seminaris 1 i 2), amb la participació del docent en funcions de moderador, sense que els estudiants tinguin cap altre rol que el de participant en la discussió. Només hi ha un alumne que participa i al mateix temps ajuda el docent a establir l'ordre de petició de paraula per salvar limitacions del MT.

Taula 58. Fases del desenvolupament de l'estructura del debat clàssic

<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>	<i>Fase 5</i>	<i>Fase 6</i>	<i>Fase 7</i>
Docent	Docent	Docent	Docent i alumnes	Docent	Docent i alumnes	Docent
Apertura debat	Explicació normativa debat	Presentació pregunta 1	Debat	Presentació pregunta 2	Debat	Balanç

Font: elaboració pròpia.

Les dues preguntes base del debat “clàssic” van ser:

- *Pregunta 1:* Creieu que el model de pràctiques actual és un bon model per a la carrera de mestre? Què canviaríeu i què no?
- *Pregunta 2:* Quina pedagogia o metodologia docent heu vist aplicar en els centres per impartir ciències socials? Quina d’elles destacaríeu? Què creieu que funciona i què no?
- ***Estructura de debat DFDF***

L’estructura de debat s’ha dissenyat per ser aplicada virtualment amb MT. S’inspira en l’estructura de debat presencial DVDP provinent de la didàctica de la filosofia de Tozzi (2003, 2012, 2017) i de les *pédagogies coopératives* de Connac (2018c, 2020a). L’estructura ha estat dissenyada durant l’estada doctoral a la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3 on s’ha pogut assistir a diverses DVDP presencials a les classes universitàries realitzades pels professors Sylvain Connac i Pierre Cieutat, i formar-ne part.¹⁰⁷ Per tal d’adaptar-ho a la virtualització, s’organitzen set grups de debat (quatre al seminari 1 i tres al seminari 2), sense la participació directa del docent (així pot supervisar els debats anant sala per sala virtual) i amb rols distribuïts entre els alumnes: moderador,¹⁰⁸ sintetitzador, observador, participant.

Taula 59. Conformació grups de debat

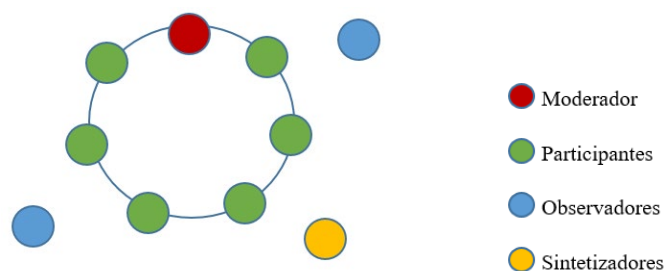
Rols	Núm. estudiants
Moderador	1
Observadors	2
Sintetitzador	1
Participants	6

Font: elaboració pròpia.

¹⁰⁷ Com s’ha explicat anteriorment, tots dos professors han estat entrevistats. En el marc teòric i en l’entrevista a Connac, publicada a la revista Comunicació Educativa, es pot consultar la pregunta 12 per saber més sobre la DVDP (p. 42-44). <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>

¹⁰⁸ Aquest és un dels riscos de l’adaptació feta, que el debat quedi massa lligat a una bona actuació de la persona que modera. L’adaptació fa que el moderador sumi dos dels rols de la DVDP original, el president (*président*) i l’animador (*animateur*). Per tant, és una tasca complexa en què cal formar-los.

Figura 13. Organització del Debat amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques



Font: elaboració pròpia.

Taula 60. Funcionament dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF)

1.- Ordre natural de les intervencions	2.- Quan un participant vol intervenir
El moderador recorda la normativa, exposa un tema i llença una pregunta. Comença responent la persona que està a la dreta. Després continua la persona que és a la dreta. Així successivament. Cada intervenció disposa de 2 minuts màxim.	Si quan algú hi participa un altre participant que no tingui el torn posteriorment vol intervenir per afegir o discutir, podrà fer-ho si aixeca la mà. El moderador us donarà pas. D'aquesta manera considerem que ha sorgit un debat de manera natural. Ara cal moderar-ho.
3.- Quan un altre participant vol intervenir	4.- Quan acaba el debat sorgit

Si algun altre participant vol intervenir a la discussió sorgida, també haurà de sol·licitar la paraula al moderador, i podrà intervenir per discutir amb les dues persones que debaten. El temps màxim per a cada intervenció és de 2 minuts.	Quan hagi acabat el debat, se segueix amb l'ordre d'intervencions, responent allò que el moderador cregui oportú, ja sigui repreguntant o fent una altra pregunta relacionada. El debat ha de passar per les fases de Tozzi: problematitzar, argumentar i conceptualitzar.

Font: elaboració pròpia.

Taula 61. Fases del desenvolupament de l'estructura de debat DFDF

<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>	<i>Fase 5</i>	<i>Fase 6</i>	<i>Fase 7</i>
Mod.	Mod.	Mod.	Mod. i participants	Mod.	Mod. i participants	Sintetitzador i obs.
Apertura del debat	Explicació normes debat	Presentació pregunta 1	Debat	Presentació pregunta 2	Debat	Síntesi final i balanç

Font: elaboració pròpia.

Després de les fases del debat DFDF, els grups de debat es tornen a reunir per a la reflexió final i la conceptualització. Aquest darrer moment és conduït pel docent.

Les dues preguntes base del debat que analitzem són:

- *Pregunta 1:* Esteu d'acord a tractar les ciències socials a partir de Problemes Socials Rellevants o Qüestions Socialment Vives a l'aula? Com faríeu? Quins problemes i quines qüestions sobre l'actualitat creieu que cal tractar?
- *Pregunta 2:* Els informatius dels darrers dies van plens d'imatges on la violència, els disturbis i les protestes pacífiques s'entremesclen. Com podem introduir aquestes situacions a l'aula per convertir-les en debat amb els nostres infants?

9.2.3.4.- Estudi transversal: el mètode Puzzle als laboratoris dels dos estudi de cas

Com s'ha dit anteriorment, amb la finalitat d'organitzar millor les situacions d'aprenentatge en aquest estudi s'estructuren tres d'aquestes sessions, en què s'imparteixen els períodes històrics, mitjançant el mètode cooperatiu del Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*).

La pandèmia de la covid-19 ha fet que no puguem aplicar el mètode de manera presencial en el segon cas (2020-2021), però ens ha permès explorar la seva virtualització i així poder fer una diferenciació entre una aplicació presencial i virtual.

- *Fases de la investigació*

Aquesta investigació és de tipus estructural, s'organitza i es disposa l'ensenyament-aprenentatge amb l'objectiu de promoure la interacció entre els estudiants (Cohen, 1994; Ovejero, 2018, p. 86-87). Per tant, se n'ha analitzat la literatura, adaptat i estructurat el Puzzle, i s'han organitzat les fases d'aprenentatge dels períodes històrics mitjançant el Microsoft Teams (MT). La investigació s'ha desenvolupat en quatre fases:

Taula 62. Fases de la investigació del Puzzle

<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>
Anàlisi de la literatura del mètode Puzzle i establiment d'un marc teòric d'aplicabilitat d'acord amb el temari i context	Creació de dues estructures d'aplicació del mètode: 2019-2020 (presencial) i 2020-2021 (virtual MT)	Aplicació del Puzzle dissenyat i recollida informació. Març 2020: EC1 Març 2021: EC2	Anàlisi quantitativa i qualitativa Atlas.ti, i matriu DAFO per a una futura aplicació

Font: elaboració pròpia.

Descripció de les fases:

- 1) *Fase 1*: la investigació parteix d'una anàlisi de la literatura sobre el Puzzle, amb la idea d'adaptar la proposta original del Puzzle, mitjançant la flexibilització del mètode original d'Aronson (Aronson et al., 1978), mitjançant la flexibilització del mètode original de Slavin (1980, 1999), i seguint adaptacions i recomanacions d'experts en les matèries com Duran i Monereo (2012), Pujolàs (2003), Meirieu (s. d.) i Iglesias et al. (2017b).
- 2) *Fase 2*: a partir de l'anàlisi inicial i del marc teòric establert, creació de dues estructures del mètode Puzzle per a l'aprenentatge dels períodes històrics. L'estructura 1 és la dissenyada per al curs 2019-2020, presencial; i l'estructura 2 és la dissenyada per al curs 2020-2021, virtual.

- 3) *Fase 3*: aplicació de l'estructura dissenyada. Recollida de les percepcions dels participants a través d'un qüestionari i també de les impressions del docent a través d'un diari de camp.
- 4) *Fase 4*: anàlisi quantitativa i qualitativa de les percepcions de la mostra a través del programa Atlas.ti. Triangulació de dades amb el diari de camp. Anàlisi comparativa i conjunta de les dues estructures (presencial i virtual) amb la matriu DAFO: Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats del Puzzle per a una aplicació futura virtual en aquesta assignatura i context. I anàlisi comparativa de les dues estructures.

- ***Disseny del desenvolupament i estructures del Puzzle creades***

Es dissenya una estructura (tant per a l'aplicació presencial i com en la virtual MT) per aplicar el Puzzle adaptada al context universitari i a les particularitats ja descrites.¹⁰⁹ Es creen a partir de l'estudi d'Aronson et al. (1978), de les adaptacions i la flexibilitat permesa per l'estructura de Slavin (1999), i de les descripcions i consells de Duran i Monereo (2012, p. 95 i 96), Iglesias et al. (2017b, p. 140), Meirieu (s.d.),¹¹⁰ Ovejero (2018, p. 84) i Pujolàs (2002, p. 152):¹¹¹

Taula 63. Desenvolupament de les sessions del Puzzle

<i>Fase 1</i>	<i>Fase 2</i>	<i>Fase 3</i>	<i>Fase 4</i>
Introducció i treball individual	Grups experts	Grups base	Balanç i avaluació
Sessió 1	Sessió 1 i 2	Sessió 2 i 3	Sessió 3
1 h	1 h	1'5 h	0'5 h

Font: elaboració pròpia.

El paper del docent és anar de sala a sala Teams aclarint dubtes i observant com treballen els grups a les diferents fases del mètode dissenyat.

¹⁰⁹ És una estructura vàlida tant per a aplicar-la presencialment com virtualment.

¹¹⁰ Meirieu ha traduït i treballat parts de l'obra d'Aronson. <http://meirieu.com/>

¹¹¹ Les fases descrites -amb totes les accions que inclou el procés- es poden veure al punt 4.7.3 de descripció dels mètodes cooperatius, concretament el del Puzzle (*Jigsaw Classroom*).

- ***Contingut a tractar: períodes històrics i eixos a investigar***

Utilitzem el Puzle per articular els períodes històrics a partir del seu estudi sincrònic amb els eixos a investigar en cada període (cronologia, sistema govern, creences, transport, habitatge) de manera individual (primera fase) i amb els grups d'experts (segona fase); i el seu estudi diacrònic per comprendre processos de canvis i continuïtats en el temps d'aquests eixos (tercera fase i quarta fase). Indiquem fonts d'informació i introduïm imatges i recursos audiovisuals per complementar l'estudi dels períodes que treballen tant a grups d'experts com a grups base.

Taula 64. Taula a resoldre pel grup base (tercera fase del disseny creat)

<i>Eixos</i>	<i>Períodes històrics</i>			
	<i>Antiga</i>	<i>Medieval</i>	<i>Moderna</i>	<i>Contemporània</i>
Cronologia				
Sistema de govern				
Creences				
Transport				
Habitatge				
<i>Fonts d'informació</i>				

Font: elaboració pròpia.

9.2.4.- Instruments de recollida de dades: estudis de cas 1 i 2

En aquest apartat es mostren les bases teòriques i les descripcions dels instruments de recerca que s'apliquen als estudis de cas i als dos estudis paral·lels. Els instruments com a tal es troben a l'apartat d'annexos.

Els dos estudis de cas comparteixen els mateixos instruments. No obstant això, n'hi ha que han hagut de ser adaptats a la declaració de l'estat d'alarma i al confinament de la població a causa de la pandèmia de la covid-19 (estudi de cas 1) o a la situació de virtualització de l'ensenyament universitari (estudi de cas 2). Així doncs, aquests subapartats que es descriuen a continuació permeten explicar instrument a instrument les petites adaptacions que han hagut de ser introduïdes en l'estudi de cas 1 i en l'estudi de cas 2 perquè puguin ser instruments comparables.

La varietat d'instruments han estat creats per aconseguir recollir diferents tipus d'informació quantitativa i qualitativa tant des de la percepció dels participants com des de la del professor-investigador. Per a això es crea un conjunt d'instruments de recerca per tal de recollir informació sobre:

- 1) Recollir informació i percepció del participant, de l'individu, per veure com pensen que treballen els seus companys, com creuen que treballen ells mateixos, com creuen que exerceixen els rols cooperatius els companys, com creuen que han funcionat els companys al llarg de l'experiència, com pensen que ha estat l'estructura proposada, etc.
- 2) Recollir informació i percepció de: l'equip (EC1) i del grup (EC2): per veure com funcionen, treballen plegats, com es coavaluen i autoavaluen, què opinen del seu funcionament com a equip, dels seus companys i d'ells mateixos, etc.; l'investigador, per veure com ha vist els participants i els equips i grups.

Amb tot, a través de la triangulació de dades i a partir de l'instrument creat per realitzar-la, es teixeix com han treballat els participants i equips del seminari 1 (equips heterogenis) i 2 (equips homogenis) de l'estudi de cas 1, dels participants i grups del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2. Així com també la triangulació de l'estudi de cas 1 com a conjunt en què s'ha aplicat l'aprenentatge cooperatiu, i l'estudi de cas 2 com a conjunt en què s'han aplicat les pedagogies cooperatives. En darrer terme, es comparen els dos estudis de cas de manera definitiva.

També en aquest apartat ensenyem els fonaments i les descripcions dels instruments de recerca aplicats als dos estudis paral·lels: la introducció dels DVDP, que tot i mostrar-se a banda, forma part de l'estudi de cas 2; i l'estudi transversal a través del mètode cooperatiu Puzzle.

Tot seguit, mostrem les bases teòriques i les descripcions de tots els instruments de recerca aplicats. Els instruments es poden trobar a l'apartat d'annexos.

9.2.4.1.- Qüestionari inicial

El qüestionari inicial (veure instrument a l'annex 5), té l'objectiu de detectar tant coneixements específics com aspectes de domini genèric en les ciències socials. Per a això, les qüestions i l'anàlisi de les respostes no és tant la precisió exacta sinó que és el fet de saber relacionar i/o saber situar un fet temporalment entre una forquilla d'anys. No

obstant això, en d'altres preguntes del qüestionari que es basen en aspectes concrets de memòria democràtica es demana precisió i concreció en les respostes.

El qüestionari disposa de vuit apartats:

- El primer apartat és de relació entre any i segle, i hi ha dues preguntes: la primera és de relacionar, i es tracta d'escriure el segle de l'any que es mostra. Es mostra un any aC i un altre dC.
- El segon apartat és una pregunta en què han de situar una construcció característica dintre del seu període històric. Aquesta construcció es decideix que sigui del seu context proper i s'escull la catedral de Tarragona.
- El tercer és de situar fets contemporanis en una línia temporal, aquests són: l'inici de la Segona Guerra Mundial; les primeres projeccions cinematogràfiques; i la construcció del polígon petroquímic de Tarragona.
- El quart és de relacionar un moment històric amb un fet que succeïa en la mateixa època, i té tres preguntes: en la primera han de relacionar l'època del *Far-West* nord-americà amb la circulació dels trens de vapor, l'inici del moviment de la Il·lustració o l'aparició del nazisme; i la segona és de relacionar l'Edat Mitjana amb el descobriment de la penicil·lina, l'ús de la moneda o la mort de Plató.
- El cinquè és sobre l'espai geogràfic, punts cardinals, meridians i globus terraquí. És una pregunta: han de dir si Itàlia es troba situada a l'est o a l'oest del meridià de Greenwich. També han de justificar bé la resposta perquè sigui vàlida.
- El sisè apartat és sobre memòria democràtica i té tres preguntes: la primera és l'any de l'aprovació de la Constitució espanyola actual; la segona és l'any de la mort de Franco; i la tercera és mostra una imatge del Guernica en què han de dir el nom de l'obra, l'autoria, l'any de creació (aproximat) i el que significa.

En la primera pregunta (primer apartat) es busca que els participants contestin els segles concrets i que indiquin "aC" en el que pertoca. En la segona pregunta (segon apartat) es busca que responguin al voltant de quins anys situarien la construcció de la catedral de Tarragona amb un gran marge d'error de 600 anys (aprox.), buscant que s'indiqui sobre l'Edat Mitjana. En la tercera pregunta (tercera apartat), es busca que situïn els fets en la línia temporal dintre d'un marge ampli d'error. En les dues preguntes del quart apartat s'ha d'indicar exactament el moment històric amb l'únic fet que estava succeint en la mateixa època. En la cinquena pregunta del qüestionari (cinquè apartat) es

dona per bona la resposta si el participant justifica i demostra amb un vocabulari i uns arguments planers i/o imprecisos que Itàlia és a l'est del meridià de Greenwich. En la sisena pregunta (sisè apartat), només es compta bé l'any exacte de l'aprovació de la Constitució espanyola actual. En la setena pregunta (setè apartat), només es compta bé l'any exacte en què Franco va morir. No obstant això, a banda, tot i que les respostes de la Constitució i de Franco no siguin correctes, es mostra si les respostes es donen dintre d'una forquilla d'anys raonable i es mostren en l'ordre coherent, és a dir, primer la mort del dictador i després la creació de la carta magna. A l'últim, en la vuitena pregunta (també sisè apartat), es mostra la imatge del quadre del Guernica de Picasso i es valora cadascuna d'aquestes qüestions per separat: nom del quadre; any de creació aproximat (s'accepta dintre de la Guerra Civil i en anys posteriors de postguerra fins al 1942); què representa (s'accepten vocabulari i arguments imprecisos, però han de demostrar que saben què representa, és a dir, han d'articular diverses expressions com: "guerra" o "guerra civil", "població" o "població civil" o "població/població civil basca" o "poble de Guernica", "bombardeig a la població", "bombardeig nazi" o "bombardeig dels aliats", etc).

9.2.4.2.- Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips i grups

La rúbrica de coavaluació dels membres de cada equip de l'estudi de cas 1 i de cada grup de l'estudi de cas 2 (veure instruments als annexos 6, 7 i 8) és un instrument de creació pròpia que s'inspira en les pautes d'autoregulació dels grups cooperatius de Johnson et al. (1999), dels instruments d'avaluació de Johnson i Johnson (2014b) i, concretament, de les eines de coavaluació indicades que han de realitzar els equips cooperatius de Pujolàs (2008) i Pujolàs i Lago (2018) a través del Quadern i dels Plans de l'equip.

És un instrument en què el participant avalua el treball i l'actitud dels seus companys. L'objectiu principal d'aquesta eina és la de proporcionar a l'investigador informació valuosa sobre el rendiment i la manera de fer dels participants segons el criteri i la percepció de tots ells. Tots els participants avaluen tots els companys del seu equip o grup. Per tant, cada participant reuneix fins a tres opinions sobre com creuen que ha treballat al llarg de l'experiència cooperativa (quatre opinions en cas que l'equip o grup sigui de cinc membres).

La rúbrica recull dades tant quantitatives com qualitatives. El participant ha d'avaluar a través dels deu ítems establerts com creu que ha treballat i quina actitud ha

tingut cadascun dels seus companys d'equip o grup. Ho ha de dir tot afirmant si els compleix o no els compleix amb “sí” o “no”, i també havent de justificar el perquè de la resposta. En darrer terme, el participant ha de fer una reflexió per opinar en què pot millorar cadascun dels companys.

9.2.4.3.- Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips i grups

La rúbrica d'autoavaluació dels membres de cada equip de l'estudi de cas 1 i de cada grup de l'estudi de cas 2 (veure instruments als annexos 9, 10 i 11) és un instrument de creació pròpia que s'inspira en les pautes d'autoregulació dels grups cooperatius de Johnson et al. (1999), dels instruments d'avaluació de Johnson i Johnson (2014b) i, concretament, de l'autoavaluació indicada que han de realitzar els equips cooperatius de de Pujolàs (2008) i Pujolàs i Lago (2018) a través del Quadern i els Plans de l'equip.

En l'avaluació del treball cooperatiu en un grup és difícil diferenciar entre l'avaluació de com treballa el grup i l'aportació de cadascun dels membres al treball col·lectiu. Per això en aquest estudi es creu que convé tenir instruments de recerca per a diferenciar-ho. Per tant, aquest instrument d'autoavaluació té l'objectiu directe de recollir les dades sobre com el propi participant creu que ha treballat amb el seu equip o grup.

La rúbrica recull dades tant quantitatives com qualitatives. El participant ha d'autoavaluar-se deu ítems sobre com pensa que ha treballat i amb quina actitud ho ha fet, tot dient si els compleix o no amb “sí” o “no” i també havent de justificar el perquè en la resposta. En darrer terme, el participant ha de fer una reflexió per opinar en què pot millorar.

9.2.4.4.- Rúbrica de coavaluació dels rols cooperatius desenvolupats pels membres dels equips i grups

La rúbrica de coavaluació dels rols que han exercit els membres de tots els equips de l'estudi de cas 1 i tots els grups de l'estudi de cas 2 (veure instruments als annexos 12 i 13) és un instrument de creació pròpia que s'inspira en les pautes d'autoregulació dels grups cooperatius de Johnson et al. (1999) i l'autoavaluació indicada que han de realitzar els equips cooperatius de Pujolàs i Lago (2018) a través del Pla de l'equip.

La rúbrica és un instrument que recull dades quantitatives i qualitatives sobre com han desenvolupat els rols els companys de grup. D'una banda, el participant que l'omple

ha d'indicar el nom del company que avalua i els rols que ha exercit al llarg de l'experiència. Han d'assenyalar en una escala Likert de l'1 al 5 com han desenvolupat cadascun dels rols: "1" si no compleix amb el seu rol, "2" si compleix poc o només de vegades amb el seu rol, "3" si compleix amb la mesura justa amb el seu rol, "4" si exerceix bé el seu rol i "5" si exerceix molt bé el seu rol. Per l'altra banda, en la mateixa rúbrica, per a cada company han d'indicar el perquè de la selecció d'un dels cinc ítems i també en què pot millorar. En darrer terme, en línies generals han d'explicar si plantejarien de fer algun canvi dintre de l'equip o grup. Han de contestar "sí" o "no" i el per què.

9.2.4.5.- Instrument Pla de l'equip dels equips i grups

El Pla de l'equip (veure instrument a l'annex 14) és una de les eines de planificació i d'autoregulació dels equips de l'estudi de cas 1 i dels grups de l'estudi de cas 2, que tenen a disposició al Quadern de l'equip. És una previsió d'allò que l'equip o grup es proposa aconseguir, del que han de tenir en compte, del que s'han de fixar grupalment d'una forma especial durant un període de temps determinat per assegurar en el possible bon funcionament de tots els membres.

El propi equip o grup avalua de manera conjunta -amb tots els membres- aquest pla que havien previst a l'inici, i en determina canvis i adaptacions que en fan després d'haver treballat junts. És un recurs d'autoavaluació que permet que els membres s'adonin d'allò que es van proposar i han fet bé, i d'allò que no ha acabat de funcionar. I els permet crear mesures per a canviar-ho.

Per tant, en aquest estudi, es considera que aquest recurs és, al mateix temps, un instrument de recerca valuósíssim per a l'investigador, perquè queda registrat tant allò que planificava l'equip o grup (objectius conjunts, compromisos personals, rols i funcions), la seva pròpia avaluació passat un temps, i allò que preveuen canviar i fer a partir d'ara.

L'instrument que es crea és una adaptació, al context dels dos estudis de cas, del Pla de l'equip -i algunes de les indicacions sobre com ha de ser la valoració d'aquest per l'equip- segons el Programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2018). L'eina recull dades quantitatives i qualitatives. Per tant, s'analitza el nivell assolit dels objectius que s'havien establert, si han complert els compromisos personals que s'havien compromès a fer individualment, si han exercit i complit amb els rols i funcions. I permet estudiar de

manera qualitativa les respostes obertes a: “què és el que fan especialment bé” com a equip o grup, “en què han de millorar”, “quins objectius es marquen per al Pla d’equip següent”, i la “valoració global”.

9.2.4.6.- Instrument Diari de sessions dels equips i grups

El Diari de sessions (veure instrument a l’annex 15) és una de les eines de control i d’autoregulació dels equips i grups en el seu Quadern d’equip. L’ha de dur a terme cada participant que desenvolupa el rol de secretari en els equips de l’estudi de cas 1 i en els grups de l’estudi de cas 2, però també ha de ser revisat, pels altres membres, que aquest compleixi en fer-lo i en penjar-lo a l’espai Moodle que pertoca.

El Diari de sessions de sessions és un registre escrit on l’autor (el secretari de cada equip i grup) reflexiona en l’acció (Schön, 2017/1991), en aquest cas, descrivint les activitats, i explicant les relacions i les situacions d’aprenentatge, tal com també l’assistència. Aquesta pràctica reflexiva aporta un cert nivell d’autoconsciència dels processos d’assoliment i del seu aprenentatge, fent que l’autor sàpiga el que està fent, tal com la possibilitat de modificar la pràctica (Zabalza, 2004). Per tant, aquesta eina d’autoregulació pot ser, a la vegada, una font d’informació molt útil per a aquest estudi, i per això també s’utilitza com a instrument d’anàlisi per recollir i analitzar informació sobre com els equips i grups han treballat sessió rere sessió, i així poder veure’n l’evolució.

El secretariat ha de fer constar el dia de la sessió, identificar-se com equip o grup i el número de seminari, què han realitzat en aquella sessió, com han treballat per dur a terme la feina i, en darrer terme, els membres que han assistit a la sessió. D’aquesta manera es poden analitzar aspectes clau, com ara si treballen el que pertoca i com pertoca en la sessió o fins i tot l’assistència sessió rere sessió, des del barem d’un dels participants de l’equip o grup.

9.2.4.7.- Instrument Diari de camp docent sobre els equips i grups

El Diari de camp és un registre escrit en què el docent descriu l’entorn, les situacions d’aprenentatge de cada equip de l’estudi de cas 1 i de cada grup de l’estudi de cas 2, les relacions que s’estableixen, com funcionen les dinàmiques dels equips i grups, impressions dels participants i dels equips i grups, etc.

En aquest estudi, el Diari de camp docent no pretén ser una autoreflexió *in situ* del docent per a després intentar modificar conductes, sinó que l'eina s'utilitza de manera analítica descriptiva, és a dir, s'utilitza per recollir i descriure tant successos com experiències de la mostra observada en les pràctiques cooperatives dissenyades, per tal de tenir recollida la informació, analitzar-la després i extreure'n uns resultats i conclusions posteriorment, segons la perspectiva docent, de cadascun dels equips i grups.

Per tant, el Diari de camp docent no és una eina amb una estructura pròpia, té funció informativa, descriptiva i instrumental per a l'estudi, i es basa a anotar observacions i experiències tant objectives com subjectives (Zabalza, 2004).

9.2.4.8.- Rúbrica de consultes al docent i de conflictes dels equips i grups

La rúbrica de consultes que es fan al docent i que també inclou el nombre de conflictes sorgits en els equips i grups (veure instrument a l'annex 16), és un instrument que complementa el Diari de camp docent. La rúbrica és de creació pròpia i té dos apartats. En el primer és de "Consultes", i es recullen el nombre de consultes fetes al professor, tenint en compte dues tipologies de pregunta: 1) procediment del treball; 2) gestió de l'equip o grup. És a dir, es distingeixen les preguntes si són més aviat de com s'ha de fer un treball o si són sobre com s'ha d'organitzar l'equip o grup.

En el segon apartat "Conflictes", en la mateixa rúbrica també s'anoten el nombre de vegades que ha sorgit un conflicte en l'equip o grup, i se'n fan dues distincions: 1) els conflictes que han estat gestionats pel mateix equip o grup; 2) els conflictes que han estat gestionats pel professor. Cal dir que en tots dos han de fer avís al professor. En el Protocol d'actuació (veure a l'annex 23), que tenen a disposició en el Quadern de l'equip, s'indica amb passos què s'ha de fer en cas de conflicte, i el primer és fer avís al docent, abans que els estudiants intenten resoldre'l. El conflicte només passa a ser gestionat pel docent si l'equip o grup no ha aconseguit solucionar-lo o es repeteix de forma reiterada en el temps (tal com també si des d'un inici el conflicte és greu).

9.2.4.9.- Rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu EACoop

La rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu d'un grup (veure instrument a l'annex 17) s'ha utilitzat per a observar a vuit equips de l'estudi de cas 1 i a vuit grups de l'estudi de cas 2. Els equips observats són quatre del seminari 1 de l'estudi de cas 1, per tal de veure

el funcionament dels equips heterogenis, i quatre del seminari 2 de l'estudi de cas 2, per tal de veure el funcionament dels homogenis. Els equips han estat escollits a l'atzar.

Seguint la mateixa línia, els grups que s'han observat de l'estudi de cas 2 són quatre del seminari 1 i quatre del seminari 2. També han estat escollits a l'atzar, però amb una única condició: com que entre els equips observats de l'estudi de cas 1 n'hi ha 1 de cinc membres (equip SIE1), en aquest estudi de cas 2 també s'ha buscat que com a mínim 1 dels vuit grups observats fos també de cinc membres.

La rúbrica utilitzada és la mateixa per a tots dos estudis de cas. És l'instrument per avaluar el treball cooperatiu dels equips dissenyat pel grup de treball "Ensenyament i aprenentatge des dels valors cooperatiu" (EACoop), del qual en formo part. L'eina es crea a partir del treball coordinat per Gavalda (2016) entre la URV i la UVic, i té en compte els valors cooperatius indicats per Gavalda (2000), i que es posen en pràctica en els dos estudis de cas, i els postulats sobre l'aprenentatge cooperatiu i el treball en equips cooperatius de Pujolàs (2008).

9.2.4.10.- Qüestionari de valoració dels participants de l'estructura cooperativa dissenyada

El qüestionari de valoració de l'estructura dissenyada (veure instrument a l'annex 18) és un instrument per recopilar la percepció dels participants sobre la utilitat i l'eficàcia de l'estructura cooperativa aplicada. En el cas de l'estudi de cas 1 s'avalua l'estructura i organització mitjançant l'aprenentatge cooperatiu i en l'estudi de cas 2 s'avalua el de les pedagogies cooperatives.

En tots dos estudis de cas s'ha utilitzat el mateix qüestionari, amb lleugeres diferències. Per exemple, on en les preguntes del qüestionari 1 diu "mètode cooperatiu", en les del qüestionari 2 esmenta "cooperació entre alumnes".

El qüestionari té de deu preguntes d'elaboració pròpia i els participants han de respondre a través de l'escala Likert de l'1 al 5 (1 és "totalment en desacord"; 2 és "en desacord"; 3 és "ni d'acord ni en desacord", 4 és "d'acord"; 5 és "totalment d'acord"). En aquestes preguntes també hauran de justificar l'elecció. Per tant, inclou tant preguntes tancades com obertes. Les respostes obertes s'analitzen a través del programa Atlas.ti.

9.2.5.- Instrument per a la triangulació de dades dels seminaris i dels estudis de cas: Diagrama radial o teranyina

S'ha creat un instrument comú per a la triangulació de dades de tots dos estudis de cas. S'ha optat per construir un nou instrument (veure instrument a l'annex 19) i no pas per aplicar-ne un de validat o d'adaptar-ne alguns dels ítems, perquè cap d'ells encaixa amb el propòsit de mesurar amb una mateixa eina dues tipologies d'estudi de cas ben diferents amb pràctiques cooperatives que reuneixen diversos tipus d'interacció i objectiu d'aprenentatge. És a dir, per exemple, hi ha instruments creats per a mesurar el grau de cooperativitat en l'aprenentatge cooperatiu que no encaixen del tot per mesurar els grups creats a partir de les pedagogies cooperatives. I a l'inrevés, hi ha eines dissenyades per a avaluar les variants cooperatives però que no acabarien de servir per als equips d'aprenentatge cooperatiu de l'estudi de cas I. Així com també diverses graelles validades no servien perquè estan pensades perquè siguin els estudiants o un expert extern qui les apliqui. Per tant, es decideix crear un instrument nou que serveixi per triangular les dades en tots dos estudis de cas. I es dissenya en base als fonaments teòrics dels dos àmbits estudiats, l'anglosaxó i el francòfon.

L'eina es crea en tres processos:

- 1) *Creació d'elements clau*: l'instrument creat es basa en quatre elements clau que tot equip i grup ha de reunir per esdevenir una conformació cooperativa o que a dintre de l'agrupació apareixen situacions d'aprenentatge on succeeixin interaccions cooperatives. Són: 1) habilitats socials; 2) processament grupal; 3) responsabilitat individual; 4) interdependència positiva. Aquests quatre elements han estat creats a partir de la literatura següent: Barlow (2002), Colomina i Onrubia (2001), Connac (2017b, 2020a), Fernández-Río et al. (2017), Johnson i Johnson (2014b), Johnson et al. (1999), Pujolàs (2008, 2009).
- 2) *Ítems que defineixen els elements clau*: a partir d'aquests quatre elements essencials, s'han creat tres ítems per a cadascun d'ells, amb la finalitat de filar més prim i mesurar amb més precisió allò que passa en els equips i grups. Aquests dotze ítems s'han ideat a partir de la consulta d'altres instruments de recerca i de la literatura per mesurar agrupacions i interaccions cooperatives: Barlow (2002), Connac (2017b, p. 56), Connac i Rusu (2021), Connac i Robbes (2022), Duran et al. (2019), Fernández-Río et al. (2017), Johnson i

Johnson (2014b), Johnson et al. (1999, p. 13-27), Prieto-Saborit et al. (2022), Pujolàs (2009), Pujolàs i Lago (2018), Ruda et al. (2013), Vacher (2022).

- 3) *Diagrama radial per a l'aparença dels resultats*: en darrer terme, per a mostrar els resultats, es construeix un diagrama en format de radial (o teranyina) a través del programa Excel.

A continuació, es poden veure els ítems creats i d'on s'inspiren:

A) Habilitats socials (HS)

- 1) *Diàleg, escolta i debat*: es basa en Fernández-Río et al. (2017) i Prieto-Saborit et al. (2022).
- 2) *Confrontació d'idees*: es basa en Connac (2017b), Connac i Rusu (2021) i Connac i Robbes (2022).
- 3) *Entesa i consens*: es basa en Connac (2017b), Fernández-Río et al. (2017), Prieto-Saborit et al. (2022) i Vacher (2022).

B) Processament grupal (PG)

- 4) *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: es basa en Pujolàs (2009) i Pujolàs i Lago (2018).
- 5) *Capacitat d'autoregulació*: es basa en Johnson et al. (1999), Pujolàs (2009) i Vacher (2022).
- 6) *Gestió del temps*: es basa en la graella d'observació del treball cooperatiu d'EACoop i en Connac (2017).

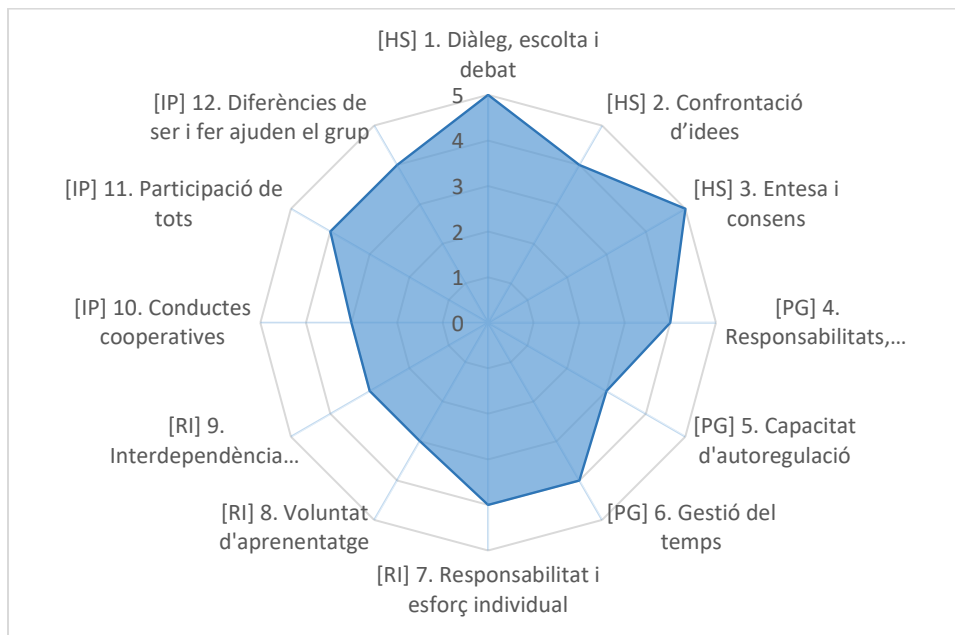
C) Responsabilitat individual (RI)

- 7) *Responsabilitat i esforç individual*: es basa en Pujolàs i Lago (2018).
- 8) *Voluntat d'aprenentatge*: es basa en la graella d'observació del treball cooperatiu d'EACoop, en Gavalda (2000) i en Meirieu (a Irigoyen, 2022).
- 9) *Interdependència positiva d'objectius*: es basa en Johnson et al. (1999), Pujolàs (2009), Pujolàs i Lago (2018) i Connac (2017b).

D) Interdependència positiva (IP)

- 10) *Conductes cooperatives*: es basa en Ruda et al. (2013).
- 11) *Participació de tots*: es basa en Connac (2017) i Vacher (2022).
- 12) *Diferències de ser i fer ajuden al grup*: es basa en Prieto-Saborit et al. (2022).

Gràfic 1. Exemple de diagrama radial o teranyina



Font: elaboració pròpia.

9.2.6.- Instruments de recollida de dades en les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (estudi de cas 2)

9.2.6.1.- Qüestionari percepció estudiants que compara el debat “clàssic” i el debat “DFDF” (estudi de cas 2)

En aquesta recerca s'estudia la percepció dels participants (n=50) en els dos tipus d'estructures de debat practicats. Per això s'ha utilitzat un qüestionari de deu preguntes (veure instrument a l'annex 20) que s'inspiren en Connac (2020a). Són preguntes tancades escala Likert (1-5), però que, a cadascuna d'elles, han de justificar la seva elecció contestant una subpregunta oberta “Per què?”.

9.2.6.2.- Rúbrica d'anàlisi de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (estudi de cas 2)

Aquesta investigació estudia les formes d'expressió del pensament reflexiu dels participants (n=67), dividits en set grups de debat DFDF. Cada debat, amb una durada d'uns 50 minuts (aprox.), va ser enregistrat i transcrit literalment, per analitzar-se i classificar-se després a través del mapa matricial de Connac (2018c) que identifica cada expressió de pensament, realitza agrupacions de tipicitat, i constitueix categories de cada

exigència intel·lectual de la filosofia mitjançant el prisma d'una anàlisi de contingut categòric (Bardin, 1997).

Aquesta anàlisi observa l'expressió de formes de pensament reflexiu a nivell individual (Tozzi, 2012, 2017): argumentació, problematització i conceptualització (veure instrument a l'annex 21).

9.2.7.- Instruments de recollida de dades: estudi transversal (mètode Puzzle)

9.2.7.1.- Qüestionari per recollir les percepcions dels participants sobre el mètode Puzzle

En aquesta investigació s'estudia la percepció dels participants per recollir informació de les diferents fases de l'estructura del Puzzle presencial (part de la mostra de l'estudi de cas 1) i virtual (part de la mostra de l'estudi de cas 2) que s'han dissenyat i aplicat. L'instrument de recerca analitzat (veure instrument a l'annex 22) és un qüestionari propi basat en les pautes de l'obra "La evaluación en el aprendizaje cooperativo" de Johnson i Johnson (2014b), i l'autoavaluació del treball en equip de Zariquiey (2016, p. 241). Està conformat per tretze preguntes distribuïdes en quatre aparats per aconseguir informació de les fases creades: A. Inicial, una pregunta clara sobre si s'ha comprès l'explicació de les fases i el mètode dissenyat; B. Grup experts, cinc preguntes per identificar la percepció dels participants en el desenvolupament del treball al grup d'experts; C. Grup base, quatre preguntes més per identificar la percepció dels participants al grup de base; D. Valoració final, tres preguntes a mode de conclusió valorativa del mètode practicat i de l'opinió com a futurs docents per a una aplicació futura a classes de primària.

L'instrument de recerca recull tant respostes tancades de "sí" o "no" com respostes obertes per justificar-les. Les respostes obertes s'analitzen amb el programa Atlas.ti. De la mateixa manera, amb el mateix programa s'analitzen les tres darrers preguntes del qüestionari (apartat "D. Valoració final", que és on queda resumida l'experiència dels participants amb el Puzzle), des del prisma de la matriu DAFO (Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats) del mètode Puzzle dissenyat.

9.2.7.2.- Diari de camp docent

L'anàlisi de la percepció dels participants es complementa amb la informació anotada al diari de camp de l'investigador mitjançant l'observació de les fases.

El diari de camp és un registre escrit on el docent descriu l'entorn, les situacions d'aprenentatge de cada equip de l'estudi de cas 1 i de cada grup de l'estudi de cas 2, relacions, com funcionen, impressions dels equips i grups, impressions dels participants, etc. Com s'ha explicat anteriorment, aquest diari de camp docent no té una estructura pròpia, té funció informativa i instrumental per a l'estudi i es basa a anotar observacions i experiències tant objectives com subjectives (Zabalza, 2004).

A través de la triangulació, la intenció és enriquir les dades per obtenir unes conclusions més precises i sòlides.

9.2.8.- Entrevistes semiestructurades

En aquesta tesi doctoral es realitzen un total de quatre entrevistes semiestructurades que han estat publicades anualment per la revista Comunicació Educativa:

- Entrevista a Antoni Gavalda: sobre Didàctica de les Ciències Socials, treball cooperatiu, valors cooperatius i formació docent.
Irigoyen, A. (2020). Entrevista a Antoni Gavalda. *Comunicació Educativa*, 33, 7–28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>
- Entrevista a Sylvain Connac: sobre les *pédagogies coopératives*, les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), valors, investigació i formació docent.
Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7–51. <https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>
- Entrevista a Philippe Meirieu: sobre les pedagogies de grup, l'aprenentatge en grup, la cooperació en l'aprenentatge i l'educació i l'ensenyament-aprenentatge.
Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9–57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>
- Entrevista a Bruno Robbes: sobre pedagogia institucional, autoritat educativa de l'ensenyant, cooperació en l'aprenentatge i investigació i formació docent.

En premsa. Es publicarà al llarg de l'any 2023 al número 36 de Comunicació Educativa.

D'altra banda, al llarg del treball també s'han portat a terme entrevistes semiestructurades a Isabelle Quimbetz, Cédric Serres, Julie Lefort, Printemps Ngûyen, Céline Sauvaire. Són docents d'infantil, primària i secundària de diverses àrees educatives, on apliquen les pedagogies cooperatives, i també són membres del grup ICEM34. També s'ha entrevistat a Carole Gauthié, professora de la Universitat Paul-Valéry de Montpellier 3 i membre del grup ICEM34 i PIDAPI; i a Pierre Cieutat, formador del grup PIDAPI, formador sobre les pedagogies cooperatives, membre del grup ICEM34 i professor de la Universitat Paul-Valéry Montpellier 3. Aquestes dues entrevistes han girat entorn de les pedagogies cooperatives, el sistema educatiu francès i la seva aplicació a la universitat. Les entrevistes han tingut una recollida de dades informal, algunes a través d'enregistrament i d'altres a través d'anotacions al diari de camp.

Totes les entrevistes han servit per completar el marc teòric i han ajudat a crear les estructures cooperatives dissenyades.

9.3. Sistematització, anàlisi i triangulació de dades

9.3.1.- Estudis de cas

Com s'ha mostrat, s'ha creat un instrument comú per a dur a terme la triangulació de dades de tots dos estudis de cas. Això és per comparar després amb un mateixa eina i sota un mateix criteri les dues tipologies d'estudi de cas que es basen en pràctiques cooperatives ben diferents -per realitzar els mateixos treballs- i que reuneixen diversos tipus d'interacció i objectiu d'aprenentatge ben diversos.

Abans, però, per a la validació de les dades hem fet servir la triangulació dels resultats obtinguts de les diferents tècniques de recollida de dades. A través de la triangulació, la intenció és la d'enriquir les dades per obtenir unes conclusions més precises i consistents, per fer un bon anàlisi de les dades qualitatives i obtenir uns resultats i unes conclusions més sòlides (Castellví et al., 2023, p. 105).

Així doncs, tots els instruments que s'han utilitzat en un estudi de cas, triangulats, permeten precisar i definir què ha passat en aquell estudi de cas. D'aquesta manera, es triangulen l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2.

Després, per a la comparació de tots dos estudis de cas, alhora que es comparen a través de l'instrument creat del diagrama radial, es comparen també els instruments coincidents. Alguns d'ells han sofert petites adaptacions per tal d'encaixar el context de confinament (estudi de cas 1) o, per exemple, el de virtualització total (estudi de cas 2).

Cal informar que per a la sistematització de dades dels instruments de recerca, s'ha utilitzat el programa Excel. I que per a l'anàlisi dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques per a treballar Problemes Socials Rellevants, i de l'experiència cooperativa amb el mètode Puzzle i els períodes històrics, s'ha utilitzat el programa Atlas.ti.

A més, un tret característic important de l'anàlisi de tots els instruments dels estudis de cas és el seu enfocament analític concret i específic. És a dir, es realitza una anàlisi micro i es mostren els resultats al detall perquè en aquest estudi és d'importància saber amb precisió com interacciona, com treballa i, en definitiva, com actua cadascun dels participants per a després mostrar resultats globals. A més, seguint els postulats de Lewin (1945) també es tracta els equips i grups amb una identitat pròpia. Això significa que no s'analitza des de la perspectiva que un equip o grup és la suma d'individus que el conformen, sinó que la conformació reuneix unes propietats pròpies, diferents de les dels membres individuals, i per això és important investigar les relacions entre els membres d'un grup si es vol entendre el comportament grupal. Així, per comprendre la conducta és indispensable tenir en compte l'ambient social, organitzatiu i d'interacció que influeix en les persones.

En definitiva, l'estudi pren tints sociològics per dur a terme una anàlisi micro i veure quin tipus d'interacció i d'actituds desenvolupen els participants a dintre de l'estructura d'equip d'aprenentatge cooperatiu, segons si és de conformació heterogènia (seminari 1) o homogènia (seminari 2), a l'estudi de cas 1, i a dintre de l'estructura de grup de les pedagogies cooperatives (parant atenció amb els vuit casos particulars que es distribueixen en els dos seminaris). Així doncs, s'estableix l'actuació i el comportament de tots els participants envers l'equip o grup que formen part per a després també analitzar

i mostrar resultats entre la comparació “aprenentatge cooperatiu” (estudi de cas 1) i “pedagogies cooperatives” (pedagogies cooperatives) en l’assignatura de ciències socials.

A continuació, instrument per instrument, s’explica la seva sistematització, les particularitats i les especificats a tenir en compte per a la seva anàlisi, i quins d’ells o quines parts es comparen entre els dos estudis de cas:

1) *Qüestionari inicial:*

S’ha realitzat de manera presencial a la universitat en els dos estudis de cas. En l’estudi de cas 1 s’ha passat el qüestionari inicial el 10/02/2020; i en l’estudi de cas 2 el 08/02/2021. El criteri de selecció dels participants es fa a través de la triangulació de tres dades: 1) resultats del qüestionari inicial sobre coneixements bàsics de ciències socials que responen els participants; 2) consulta al professorat de l’assignatura de 2n del Grau d’Educació Primària, *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials I*, sobre l’agrupament que es realitza a partir del qüestionari; 3) observació del docent als participants en tres sessions (una de magistral, una de laboratori i una de seminari) abans de conformar grups, per veure vincles socials entre els participants. El primer criteri de selecció té més pes que el segon i el tercer, que han servit per acabar de perfilar els equips.

2) *Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips i grups:*

En l’estudi de cas 1 els participants realitzen la coavaluació dues vegades: 1) després de confinar-nos (31/03/2020), per tal d’avaluar el que ha passat en les primeres setmanes presencials a l’aula; 2) en el moment final (30/05/2020) de l’experiència cooperativa (amb petites adaptacions d’alguns ítems degut a la virtualització i al moment de pandèmia i confinament), per avaluar el que ha passat al llarg de totes les sessions del confinament.¹¹² Les dues es triangulen per a obtenir tota la informació de l’estudi de cas 1 i evidenciar l’evolució dels equips per determinar unes conclusions del seu funcionament. En canvi, en l’estudi de cas 2 només realitzen la coavaluació al moment final de l’experiència (25/05/2021).

¹¹² Es va decidir passar la rúbrica dos cops (en el moment del confinament al març de 2020 i en el moment final de l’experiència al maig del mateix any), davant de la incertesa sobre com podien afectar la pandèmia de la covid-19 i el confinament als estudiants i a l’estudi de cas, i així tenir recollides també les impressions fins al moment del confinament.

En la comparació entre els dos estudis de cas, es compara la coavaluació de l'estudi de cas 2 amb la triangulació de dades de les dues coavaluacions realitzades pels participants de l'estudi de cas 1.

Per a la sistematització de dades de l'instrument de recerca, s'ha utilitzat el programa *Excel*.

3) *Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips i grups:*

De la mateixa manera que s'ha explicat amb l'instrument de coavaluació, aquesta autoavaluació en l'estudi de cas 1 els participants la realitzen dos cops, una després de confinar-nos (31/03/2020), per avaluar el que ha passat en les primeres setmanes presencials a l'aula, i l'altra al final (30/05/2020) de l'experiència cooperativa (amb petites adaptacions d'alguns ítems degut a la virtualització i al moment de pandèmia i confinament), per avaluar el que ha passat al llarg de totes les sessions del confinament. Les dues es triangulen per a obtenir tota la informació de l'estudi de cas 1 i evidenciar l'evolució dels equips per determinar unes conclusions del seu funcionament.

En canvi, en l'estudi de cas 2 només es realitza al moment final de l'experiència (25/05/2021).

En la comparació entre l'estudi de cas 1 i 2, es comparen els resultats de la coavaluació de l'estudi de cas 2 amb els resultats de la triangulació de les dues coavaluacions de l'estudi de cas 1.

4) *Rúbrica de coavaluació dels rols exercits pels membres dels equips i grups:*

Aquest instrument de recerca és clau per a la triangulació de dades ja que és l'únic on directament els participants avaluen el rol que han exercit amb les funcions que havien acordat que farien. Perquè una persona ha pogut implicar-se en la feina feta, però potser no ha assumit el rol que li pertocava dintre de l'equip.

La rúbrica es realitza en els dos estudis de cas, però en l'estudi de cas 1 reuneix dues particularitats a causa de la pandèmia de la covid-19: 1) és que a sota del "per què" i del "en què pot millorar" es pregunta, per a cada company avaluat, si ha variat el seu rol o la manera d'exercir en passar a treballar virtualment pel confinament, i han de justificar la resposta; 2) a l'inici del confinament es va proposar als equips de no fer el canvi de rols i es va decidir continuar amb els mateixos que havien exercit a l'aula, ja que en teoria

l'estat d'alarma no havia de durar més d'un parell de setmanes. D'aquesta manera, ja canviarien els rols de manera presencial a l'aula. Però com que l'estat d'alarma es va anar prolongant, es va decidir no canviar de rols per no afegir més canvis a una situació de treball ben complexa de gestionar. A l'estudi de cas 1, la rúbrica es passa el 30/05/2020.

En canvi, en la rúbrica de coavaluació dels rols de l'estudi de cas 2 s'han avaluat el desenvolupament de tres rols (s'han rotat cada mes, aproximadament). La diferència és que en l'estudi cas 1 poden escollir el rol, d'acord amb els escollits amb els altres companys d'equip, i en l'estudi de cas 2 han d'exercir el que els ve donat de manera aleatòria. A l'estudi de cas 2, la rúbrica es passa el 25/05/2021.

En la comparació entre els dos estudis de cas, es té en compte que en l'estudi de cas 2 els participants desenvolupen fins a tres rols i que no els han escollits, a diferència de l'estudi de cas 1.

5) *Instruments Pla de l'equip dels equips i grups:*

S'analitzen i es mostren els resultats dels Plans dels equips de cada equip de l'estudi de cas 1 i els de cada grup de l'estudi de cas 2, un per un. Es comparen els resultats entre els seminaris (per veure'n diferències) i entre els dos estudis de cas. A l'estudi de cas 1 s'analitza la valoració del Pla de l'equip fins al 30/03/2020, que és quan s'autoavaluen com a equip i indiquen què han de millorar. A l'estudi de cas 2 la data és el 09/03/2021.

6) *Instrument Diari de sessions dels equips i grups:*

Aquest instrument aporta informació qualitativa per a triangular amb els altres instruments del mateix estudi de cas. Aporta informació de l'equip i grup i del seminari. Però no es planifica perquè sigui comparat entre els dos estudis de cas. Només és una eina més que ajuda a la triangulació de dades de cadascun d'ells. El Diari de sessions recull una descripció avaluativa de totes les sessions realitzades pels equips i grups de tots dos estudis de cas.

7) *Instrument Diari de camp docent sobre els equips i grups:*

En tots dos Diaris de camps (estudi de cas 1 i 2) es pot recollir tota l'experiència de sessió en sessió i es poden comparar analíticament. Però en l'estudi de cas 1, a partir del confinament, no sempre es pot recollir informació de manera tan exacta equip per equip en cadascuna de les sessions. Davant de la situació emergent i que es decidia allargar

l'estat d'alarma –periòdicament-, i de les indicacions de la universitat sobre facilitar horaris i feina, es va decidir flexibilitzar l'horari de classe. És a dir, es va deixar que els equips es connectessin i treballessin en l'horari que els anés bé d'aquella setmana i que em podia connectar amb ells o, si ho creien només en cas d'haver-hi dubtes, tal com també em podien enviar un correu per resoldre dubtes en el moment que feien la classe. Així doncs, cada equip es connectava en l'horari acordat pels membres, atenent situacions personals i sanitàries del moment, i atenent les condicions de connexió i digitals d'alguns participants amb la impossibilitat de fer des de casa l'assignatura en l'horari de sempre.

8) *Rúbrica de consultes docent i conflictes dels equips i grups:*

Cal dir que en l'estudi de cas 1, a causa del confinament, només es va poder utilitzar la rúbrica en tres sessions presencials (25/02/2020, 03/03/2020, 10/03/2020). En les sessions posteriors que van ser virtuals no va ser possible registrar totes les consultes sorgides, ja que aquestes es van produir a través de: correus signats individualment i d'altres signats com a equip; correus en què hi havia dubtes més personals alhora que s'entremesclaven amb els dubtes de l'equip; consultes mitjançant els lliuraments dels treballs individuals; consultes mitjançant les entregues de l'equip; connectant-nos virtualment amb l'equip; connectant-nos individualment. Per tant, no ha estat possible comptabilitzar-ho i diferenciar-ho. A més, com s'ha explicat en l'instrument del Diari de camp docent, es va decidir flexibilitzar l'horari de classe, i això encara feia més complex registrar-ho.

En canvi, en l'estudi de cas 2 sí que es recull aquesta informació al llarg de les sessions. Aquesta serveix per saber més sobre aquest estudi de cas i així tenir més informació per a la seva triangulació de dades amb els altres instruments.

Però en la comparació amb l'estudi de cas 1, només es comparen les mateixes tres sessions (en l'estudi de cas 2 són: 23/02/2021, 02/03/2021 i 09/03/2021).

9) *Rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu EACoop:*

En l'estudi de cas 1, el docent ha realitzat l'observació als equips en la segona sessió que treballen plegats després d'haver fet el Quadern i el Pla de l'equip (25/02/2020). I un expert l'ha feta dues sessions després (10/03/2020). La planificació era fer dues observacions més en les darreres sessions i així veure'n l'evolució dels equips, però no es van poder realitzar per la pandèmia i el confinament. Les dues s'han pogut comparar, veure l'evolució dels equips i establir uns resultats –per separat i conjunts- de

diferenciació entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2) que aporten informació per a la triangulació de dades de l'estudi de cas 1.

En l'estudi de cas 2, s'ha realitzat l'observació del docent als vuit grups en la mateixa sessió que a la sessió 1. La data és el 23/02/2021.

Les dues observacions del docent són les que s'utilitzen per comparar els equips de l'estudi de cas 1 amb els de l'estudi de cas 2.

10) *Qüestionari de valoració dels participants de l'estructura cooperativa dissenyada*

Com s'ha explicat anteriorment, en tots dos estudis de cas s'ha utilitzat el mateix qüestionari, amb lleugeres diferències. Els gràfics s'han realitzat a través de l'Excel, així com també la sistematització de les respostes del qüestionari (tant tancades com obertes) abans de ser analitzades amb el programa Atlas.ti. Els qüestionaris s'han passat al final de l'experiència cooperativa.

11) *Entrevistes semiestructurades:*

Aquestes entrevistes s'han realitzat seguint les pautes de l'entrevista semiestructurada de de Díaz-Bravo et al. (2013). Aquestes són les de parts de l'entrevista semiestructurada: preparació, apertura, desenvolupament i tancament; tres tipus de preguntes combinades: descriptives, estructurals i preguntes de contrast; pautes d'interpretació de les dades.

9.3.2.- Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*)

1) *Qüestionari percepció estudiants que compara el debat "clàssic" i el debat "DFDF" (estudi de cas 2):*

Per a la sistematització de dades de l'instrument de recerca, s'ha utilitzat el programa Excel.

2) *Rúbrica anàlisi del debat "DFDF" (estudi de cas 2):*

Per a l'enregistrament dels debats es va usar una gravadora de veu, i es van transcriure literalment. Posteriorment, per a analitzar el pensament reflexiu (argumentació, problematització i conceptualització) dels arguments dels participants dels set Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, s'ha utilitzat el programa Atlas.ti, per

practicar una anàlisi qualitativa per detectar el tipus de categoria de cada exigència intel·lectual i quantitatiu per veure'n els cops que esdevenen.

9.3.3.- Estudi transversal: mètode Puzzle

Per a analitzar el qüestionari de les percepcions dels participants en la investigació transversal d'aplicació del mètode Puzzle s'ha utilitzat el programa Atlas.ti. S'ha realitzat una anàlisi qualitativa i quantitativa de les respostes del qüestionari. Així mateix, amb el mateix programa s'analitzen les tres darreres preguntes del qüestionari (apartat "D. Valoració final") des del prisma de la matriu DAFO, per mostrar "Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats del mètode dissenyat.

9.4. Qualitat i ètica de la recerca

Aquesta és una recerca iniciada l'any 2019. Totes les activitats de recerca i innovació respecten els principis ètics fonamentals sobre Ètica de la Recerca i la Innovació a la URV que inclou la Carta dels drets fonamentals de la Unió Europea. Com s'ha esmentat anteriorment en la descripció de les estructures cooperatives dissenyades, el nom dels equips i grups, així com dels participants, es codifica per d'ajustar-se a la confidencialitat i protecció de dades. Els números dels equips i grups no mantenen l'ordre establert a l'aula.

Els dos estudis de cas s'han dut a terme a partir del disseny i l'aplicació de les noves estructures cooperatives creades a partir del Sistema de Disseny Instruccional (ISD) ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*), guia per a la construcció d'eines de formació didàctica i de suport a l'aprenentatge. L'estudi de cas 2 ha estat dissenyat íntegrament per ser aplicat a través de Microsoft Teams (MT), programari que abasteix la URV per als docents per a la realització de les classes. Aquest estudi de cas 2 ha estat testat (04/02/2020) una setmana abans del seu inici mitjançant un Pla Pilot a sis estudiants. Per exemple, en aquest pla es detecta que el model de confecció de grups que ha habilitat la universitat a través del programa MT no encaixa amb el tipus de funcionalitat de la proposta cooperativa. Això va fer que abans de l'aplicació es creessin sales virtuals amb una fórmula alternativa perquè poguessin treballar els grups cooperatius. Amb l'aplicació de la prova pilot es va poder observar l'agilitat dels canvis

de sales virtuals i es va avançar testar aspectes d'interaccions entre iguals, orals i escrites, a través del programa MT.

Pel que fa a les estructures dissenyades i els instruments han estat valorats per experts de la temàtica cooperativa en l'aprenentatge. Les estructures han estat mostrades a alumnes de la fase d'exploració per tal d'introduir correccions i millores des del seu punt de vista. Els instruments també han estat testats en estudiants d'altres assignatures abans de ser aplicats.

Les estructures i els instruments que es realitzen han estat presentats i revisats en els mesos de gener, abans de ser aplicats, pels directors de l'estudi. Els instruments que recull el Quadern de l'equip (coavaluacions, coavaluacions de rols, autoavaluació, valoració del Pla de l'equip, diari de sessions) són eines publicades per Pujolàs (2009) i explicades a través de tota la publicació dels investigadors del "Programa Cooperar per aprendre/Aprendre a Cooperar" (CA/AC) del grup d'investigació Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic (Pujolàs, 2008; Pujolàs i Lago, 2007; Riera, 2010; Pujolàs, 2012a; Pujolàs et al., 2013; Pujolàs i Lago, 2018), que han estat adaptades a les circumstàncies i al context universitari de crisi sanitària i virtual. L'estructura i organització adaptada de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) ha estat mostrada i explicada a dos experts sobre la temàtica per tal d'introduir millores en la seva adaptació virtual abans de ser aplicada. Per exemple, així es va decidir reduir el nombre de participants en cada debat, en favor d'una major interacció entre els participants. L'instrument de l'anàlisi dels tres nivells del pensament reflexiu de Tozzi (2012) és una eina publicada i validada a Connac (2018c), que mostra percentatges sobre els quals haurien de moure's els resultats. Aquests resultats amb els d'aquesta recerca seran valorats en les conclusions de l'estudi.

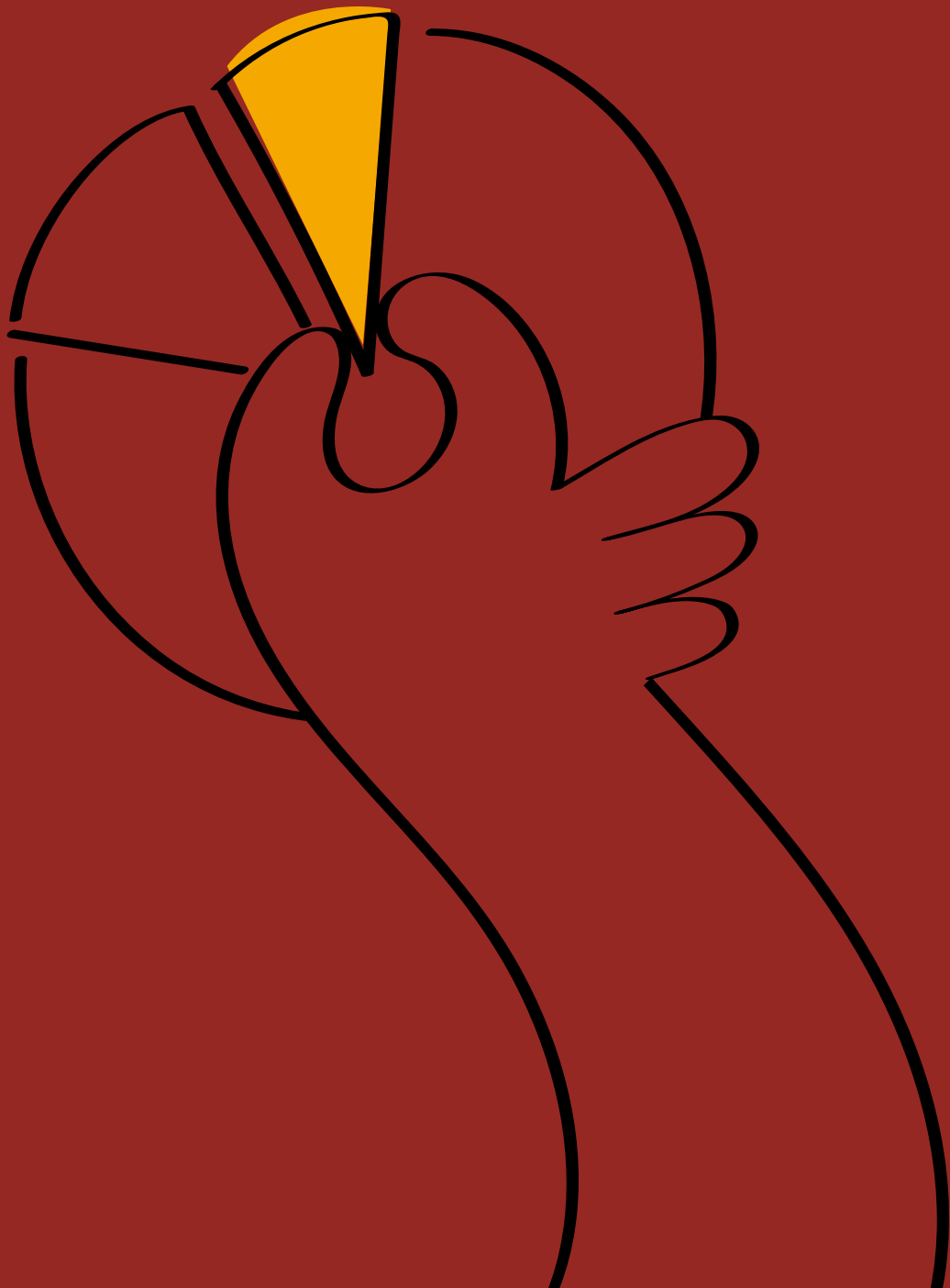
Per a la investigació de l'estructura Puzzle, l'instrument de recerca analitzat és un qüestionari basat en pautes de l'obra *La evaluación en el aprendizaje cooperativo* de Johnson i Johnson (2014b), i de l'autoavaluació aportada a Zariquiey (2016, p. 241).

Pel que fa a les observacions realitzades a centres educatius francesos d'infantil, primària i secundària, es duu a terme el conveni estàndard de pràctiques "*Notice à la convention de stage type*" amb la Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3 i se sol·licita a l'escola i a les famílies dels alumnes, a través d'una carta –enviada per correu–, poder entrar a l'aula i observar i recollir dades.

Pel que fa als criteris ètics, una de les màximes d'aquest treball és la voluntarietat dels estudiants per ser participants responent als instruments de recerca. Per tant, la inclusió a l'estudi per ser mostra global és haver acceptat, i per ser mostra de cadascuna de les eines de recerca és haver-les contestat i enviat per correu o penjat a l'espai Moodle voluntàriament. En aquest estudi és creu que, per la fiabilitat de les percepcions dels participants, no s'ha d'obligar la contesta dels instruments de recerca als estudiants, i cal que ho facin sota la seva responsabilitat, arriscant així obtenir el recull de dades previst, però guanyant en qualitat i fiabilitat d'informació. Per exemple, així es veu en la mostra dels equips de l'estudi de cas 1 en l'instrument Diari de sessions, que falten dades d'uns pocs equips. El docent-investigador no ha anat darrera dels equips i grups insistint perquè omplissin els instruments de recerca, i s'ha cregut que no penjar-ho ja dona informació per a l'estudi sobre la responsabilitat individual i col·lectiva dels equips i grups corresponents.

PART IV

Resultats de la investigació



Capítol 10.– Resultats de l'estudi de cas 1: aprenentatge cooperatiu

En aquest capítol es mostren els resultats de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) extrets dels instruments de recerca que s'han descrit en el capítol anterior. Així doncs, es presenten resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels membres dels equips cooperatius, de les coavaluacions dels rols cooperatius que han desenvolupat els membres dels equips, de la rúbrica d'observació docent i d'observació de l'expert a vuit dels equips, dels Plans dels equips, del Diari de sessions dels equips, del Diari de camp docent, de la rúbrica de consultes dels equips al docent i de registre dels conflictes sorgits en els equips, i del qüestionari de valoració final dels participants sobre l'estructura dissenyada.

En aquest estudi es presenten diversos tipus d'anàlisi i de resultats de cadascun d'aquests instruments. En primer lloc, s'analitzen de manera minuciosa tots els equips i tots els seus membres. L'estudi pren tints sociològics per dur a terme una anàlisi micro i veure quin tipus d'interacció i d'actituds desenvolupen els participants a dintre de l'estructura d'equip d'aprenentatge cooperatiu, segons si és de conformació heterogènia (seminari 1) o homogènia (seminari 2). Així doncs, s'estableix l'actuació i el comportament de tots els participants envers l'equip que formen part.

Cal subratllar que en aquesta recerca aquest tipus d'anàlisi micro de cada participant i de cada equip pren protagonisme. En aquesta recerca és d'importància saber amb precisió com interacciona, com treballa i, en definitiva, com actua cadascun dels participants per a després mostrar resultats globals. Com s'ha esmentat en el punt 9.3 de "Sistematització, anàlisi i triangulació de dades", seguint els postulats de Lewin (1945) no es duu a terme una anàlisi des de la perspectiva que un equip és la suma d'individus que el conformen, sinó que la conformació reuneix unes propietats pròpies, diferents de les dels membres individuals, i per això és important investigar les relacions entre els membres d'un grup i el tipus de comportament individual si es vol entendre el comportament grupal. Així, per comprendre la conducta és indispensable tenir en compte l'ambient social, organitzatiu i d'interacció que influeix en els participants. Així doncs, s'estableix l'actuació i el comportament de tots els participants envers l'equip d'aprenentatge cooperatiu que formen part, per a després també analitzar i mostrar resultats entre la

comparació “equips heterogenis” (seminari 1) i “equips homogenis” (seminari 2) en l’assignatura de ciències socials.

En segon lloc, després de determinar l’actuació individual de cadascun dels membres dels equips cooperatius, es realitza una comparació entre els equips heterogenis (seminari 1) i els homogenis (seminari 2), per tal de veure semblances i diferències procedimentals i actitudinals a l’hora de treballar, i d’interacció entre iguals. A partir d’això es mostren xifres totals i percentatges que ajudaran a triangular les dades (capítol 12) per a establir com ha treballat cadascun dels equips cooperatius, i per a així comparar-ho amb els grups cooperatius de l’estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) al capítol 13.

10.1. Resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels participants dels equips de l’estudi de cas 1

En aquest apartat s’analitzen i es mostren els resultats de les graelles de coavaluació i d’autoavaluació. Així doncs, a través dels 10 ítems marcats en les rúbriques, valoren com han treballat els seus companys d’equip (rúbrica de coavaluació) i també com consideren que han treballat ells mateixos (rúbrica d’autoavaluació), al llarg de tota l’experiència cooperativa. Aquests instruments de recerca s’analitzen de diverses formes i es mostren a través d’aquests punts:

- *Anàlisi equip per equip i de tots els seus membres:*

- 1) *Taula dels resultats (coavaluació i autoavaluació) dels membres dels equips:* equip per equip, es mostren els resultats de l’anàlisi de les coavaluacions i l’autoavaluació. És una anàlisi qualitativa que triangula les respostes tancades (a través de les respostes tancades “sí” i “no”) amb l’anàlisi de les respostes obertes en cadascun dels 10 ítems. En cada equip, es mostren dues taules: en la primera hi ha els resultats de la coavaluació i l’autoavaluació de l’experiència cooperativa presencial, i la realitzen quan ens confinen; en la segona, els resultats de la coavaluació i l’autoavaluació de l’experiència cooperativa virtual, i la realitzen al final de la proposta didàctica. En

aquests darrers dos instruments, s'adapten els ítem 6 i 8 al context de confinament.

- 2) *Anàlisi qualitativa descriptiva de cada membre de l'equip*: participant per participant, de manera descriptiva es mostren els resultats de l'anàlisi qualitativa de les respostes tancades i obertes en les dues graelles de coavaluació i en les dues d'autoavaluació. Així doncs, de cadascun dels membres dels equips, en un primer paràgraf, es descriu l'actuació conclusiva del participant, ítem per ítem; i, en un segon paràgraf, es mostra la valoració definitiva de l'actuació de l'individu en aquests mesos de treball. Per a fer aquestes dues anàlisis qualitatives, s'ha realitzat una triangulació de dades entre les dues coavaluacions de cada company i les dues autoavaluació de l'individu.
 - 3) *Taula conclusiva*: es crea una figura que mostra a mode conclusiu la valoració final de cada membre de l'equip en termes generals (es triangulen totes les dades): verd si el participants ha complit, groc si no ha complit sempre, i vermell si no ha complit.
- *Comparació dels resultats entre els equips heterogenis i els equips homogenis*: es mostra una taula, i es comparen els equips heterogenis i homogenis amb xifres i percentatges.
 - *Comparació dels resultats entre els membres dels equips heterogenis i els membres dels equips homogenis*: es mostra una taula on apareix la valoració de tots els participants de l'estudi de cas i, posteriorment, es comparen aspectes més significatius (semblances i diferències) tant a dintre dels propis seminaris com entre els equips heterogenis i homogenis.

10.1.1.- Resultats i anàlisi equip per equip i de tots els seus membres

Lectura de les taules: a la columna esquerra (eix vertical) hi ha els números dels 10 ítems que s'avaluen (de l'1 al 10), i en les dues fileres superiors (eix horitzontal), en el marge superior apareixen cadascun dels participants avaluats (identificació codificada) i, a sota de cada participant, hi ha el número del codi de cada company que l'avalua. El número que està assenyalat de color blau és l'autoavaluació. A partir d'aquí, en la taula, es marquen les caselles de color verd (si compleixen) o de color vermell (si no ho compleixen). La primera taula és de l'experiència cooperativa presencial, i la segona

representa els resultats de l'experiència cooperativa virtual –confinament-. Visualment es poden identificar diferències significatives entre les dues taules. Hi ha equips que han progressat i d'altres que han empitjorat, així com d'altres que s'han mantingut treballant de la mateixa manera. Després de les dues taules, es mostra el resultat descriptiu de l'anàlisi feta de l'actuació general de cada membre de l'equip en de cada ítem. A mode conclusiu, hi ha la valoració final de cadascun dels membres, així com una figura que ho il·lustra.

Lectura de les figures: es crea una figura per il·lustrar a mode conclusiu l'actuació de cada estudiant en el seu equip (segons la triangulació de les coavaluacions i l'autoavaluació): verd si ha complit, groc si ha complit de vegades, vermell si no ha complit.

Equip S1E1

Taula 65. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E1

	Participant 1					Participant 2					Participant 3					Participant 4					Participant 97				
	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Taula 66. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E1

	Participant 1					Participant 2					Participant 3					Participant 4					Participant 97				
	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97	1	2	3	4	97
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E1

- Participant 1

És una participant que aporta propostes, dona el punt de vista i sempre busca més informació en benefici de tots els membres de l'equip (ítem 1); és molt responsable i organitzada, i així ho transmet a la resta de companys, tal com també té clars els objectius marcats per l'equip (ítem 2); acaba la feina quan pertoca (ítem 3); fa la feina amb motivació (ítem 4); el treball que fa s'adequa al que proposa l'equip, i, a més, en fa millores (ítem 5); assisteix sempre (ítem 6); disposa del material i els enllaços que pertoqueu en cada sessió (ítem 7); és puntual i acaba les sessions quan toca (ítem 8); sempre s'ofereix si algú necessita ajuda (ítem 9); sempre argumenta les idees que exposa i aporta una perspectiva pròpia que enriqueix les altres (ítem 10).

Valoració final: Aquesta participant és la clau de volta de l'equip. Treballa amb responsabilitat i una gran motivació, promou el debat, té clars els objectius de l'equip i cap a on ha d'anar, i aporta coherència a les propostes dels altres. Tanmateix, s'indica que hauria de promoure més la participació de tothom.

- *Participant 2*

És una participant que intenta perfeccionar les idees que s'aporten per fer les activitats i opina sempre sobre les qüestions que debat l'equip (ítem 1); recorda dates d'entrega a l'equip, s'assegura que tothom tingui clar què s'ha de fer en cada treball (ítem 2); acaba la feina quan toca, tot i que algun cop ha hagut d'estar més estona per acabar-la (ítem 3); sempre anima l'equip a continuar endavant, felicita els companys quan acaben les sessions i aporta una bona dosi d'energia a l'equip (ítem 4); té en compte els acords d'equip a l'hora de fer la feina (ítem 5); sempre assisteix (ítem 6); sempre sap què s'ha d'utilitzar com a material i enllaços i els té preparats, i també ajuda els companys que no saben quins són (ítem 7); és puntual i sempre és la primera que es connecta en les sessions virtuals, tot i que a l'hora d'acabar sol allargar la sessió (ítem 8); sempre mostra una actitud d'ajuda als altres, també com a suport, perquè fa costat a problemes d'àmbit personal (ítem 9); aporta bones idees, encara que, de vegades, no encaixen amb els objectius proposats (ítem 10).

Valoració final: És una participant amb molta energia. Empenta i anima l'equip. És seriosa i coherent treballant, tot i que, de vegades, els seus plantejaments són més per a alumnat de secundària que no pas de primària.

- *Participant 3*

En la majoria de les sessions es mostra amb una actitud passiva, i sol participar poc (ítem 1); ajuda però va perdut (ítem 2); entrega a temps la feina pactada (ítem 3); té una actitud tranquil·la, però molt passiva (ítem 4); la feina que fa s'adequa al que proposa l'equip, però no s'esforça al màxim per fer-la (ítem 5); assisteix a les sessions (ítem 6); sap i té preparat el material, malgrat que, de vegades, no sap gaire què toca fer (ítem 7); és puntual (ítem 8); ajuda, però poques vegades està en condicions de poder ajudar a algú altre de l'equip (ítem 9); es deixa portar pel que diu l'equip i posa les coses fàcils perquè els pensaments de la resta es duguin a terme, no fa propostes de pes (ítem 10).

Valoració final: Es demana d'ell més implicació, més energia i més iniciativa. És un participant amb un tarannà molt diferent dels altres membres de l'equip: treballa però al seu ritme, participa però des d'una perspectiva molt més calmada, i això fa que, davant de la participació enèrgica dels altres, prengui mesures i es reservi més, tot deixant-se portar.

- *Participant 4*

És una participant que fa moltes aportacions i intenta argumentar-les i millorar-les quan les posa en comú (ítem 1); esclareix dubtes i comparteix els requisits que ha de tenir el treball (ítem 2); sempre fa la feina quan pertoca (ítem 3); fa la feina amb motivació i ganes (ítem 4); té en compte tot el que s'ha acordat amb l'equip i s'adequa al que s'ha de fer (ítem 5); assisteix (ítem 6); té el material i els enllaços que pertocuen a disposició (ítem 7); és puntual però, de vegades, allarga massa les sessions que són virtuals en el moment de pandèmia i confinament (ítem 8); sempre intenta ajudar els companys quan poden anar perduts, fa propostes i resol dubtes (ítem 9); aporta bones idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora que ho té tot al dia, i té tots els membres de l'equip sota control. Tanmateix, aquest, de vegades, és excessiu, i fa endarrerir l'equip centrant-se en qüestions que tenen menys importància. La participant manifesta que han treballat molt bé conjuntament.

- *Participant 97*

És una participant disposada a treballar, tot i que se sol mostrar passiva, i en les sessions virtuals ha desconnectat (ítem 1); porta al dia la feina del rol, sense que la resta de l'equip li hagi de recordar (ítem 2); sempre fa a temps la feina acordada (ítem 3); té una bona actitud de treball (ítem 3); té en compte el que s'ha acordat amb l'equip en les tasques que s'encomanen (ítem 5); assisteix a les sessions (ítem 6); té a disposició els documents necessaris (ítem 7); comença i acaba les sessions de manera puntual (ítem 8); aporta idees per ajudar els companys quan es troben estancats (ítem 9); aporta diverses indicacions però, de vegades, no solen estar ben formulades i acaba acceptant les altres (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa però alguns cops amb un comportament passiu. Des del confinament s'ha mostrat encara més passiva i a estones sol desconnectar en les sessions virtuals. En l'autoavaluació, ella mateixa comenta que: “podria haver participat molt més del que ho ha fet i podria haver aportat moltes més idees, però respecte

a l'hora de treballar i de fer la feina quan toca no hi ha hagut cap problema". També com diu, porta la feina al dia, la fa amb bona predisposició i ajuda l'equip a continuar avançant.

Figura 14. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E1

Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E2

Taula 67. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E2

	Participant 5				Participant 6				Participant 7				Participant 8			
	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 68. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E2

	Participant 5				Participant 6				Participant 7				Participant 8			
	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E2

- Participant 5

És una participant que sempre està disposada a aportar tot allò que sap i a ajudar els altres a descriure allò que volen dir (ítem 1); aporta el seu punt de vista en les idees de l'equip per arribar a acords (ítem 2); té la feina feta quan pertoca (ítem 3); s'entrega per fer la feina (ítem 4); el que realitza s'adequa al que proposa l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa dels materials i recursos necessaris en cada sessió (ítem 7); és puntual per començar i acabar (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); sempre aporta coneixements (ítem 10).

Valoració final: És una participant que, tot i la seva timidesa, intenta participar i involucrar-se el màxim possible en debats i tasques de caire grupal. Treballa molt. No tenia gaire relació amb les altres participants abans de començar i indica que han treballat molt bé. S'ha adaptat bé a la virtualització.

- Participant 6

És una participant que exposa sempre què pensa (ítem 1); respecta i accepta totes les opinions (ítem 2); fa la feina per a quan pertoca (ítem 3); sempre treballa amb ganes, i amb moltes ganes de fer-ho bé (ítem 4); la feina que fa s'adequa al que l'equip ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); té a disposició el material i els enllaços necessaris (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda les companyes quan cal (ítem 9); expressa la seva opinió i aporta idees originals (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa, està per l'equip i ajuda les companyes quan fa falta. Sempre amb bona actitud. S'ha adaptat bé a la virtualització i ha treballat amb diàleg i escolta, així com amb coordinació i sentit comú.

- Participant 7

És una participant que treballa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); realitza la feina que toca (ítem 3); fa la feina amb bona predisposició (ítem 4); la tasca que fa s'adequa al que l'equip ha decidit (ítem 5); sempre assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres, sobretot en qüestions d'ortografia (ítem 9); sempre aporta idees de pes per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i ha contribuït, sent una peça més, al bon engranatge d'aquest equip. Es preocupa per l'equip, ajuda les companyes i aporta en busca del bé comú.

- *Participant 8*

És una participant que contribueix sempre amb idees i comparteix què pensa de les altres (ítem 1); treballa perquè s'arribi a un consens (ítem 2); té la feina feta quan pertoca (ítem 3); s'ofereix per ajudar en les tasques a les altres (ítem 4); ajuda perquè l'equip vagi a una (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material preparat (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); ajuda les companyes quan ho necessiten (ítem 9); sempre es mostra activa per aportar nous coneixements (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i fa que l'equip funcioni. És una peça més d'aquest equip que funciona. Encaixa a la perfecció amb les altres i s'implica amb responsabilitat, coherència a l'hora de fer la feina i respecte cap al treball de les altres.

Figura 15. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E2

Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E3

Taula 69. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E3

	Participant 9				Participant 10				Participant 11				Participant 12			
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 70. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E3

	Participant 9				Participant 10				Participant 11				Participant 12			
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E3

- Participant 9

És una participant que participa d'una manera activa (ítem 1); contribueix perquè des del seu rol perquè hi hagi una bona organització d'equip (ítem 2); té la feina feta quan pertoca (ítem 3); s'ofereix per ajudar (ítem 4); la seva feina s'adequa al que l'equip marca (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material i els enllaços a punt (ítem 7); és puntual en començar i acabar, tot i que, de vegades, al confinament no calcula bé el temps i no es connecta tota la sessió (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); sempre es mostra activa per aportar nous sabers (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha treballat molt bé i que ha complert amb escriure tots aquells compromisos personals que es va marcar de cara al treball amb l'equip. El participant 10 diu això sobre ella: "Considero que ha millorat de forma molt notable en els aspectes que es va marcar a l'inici del curs, va decidir millorar en la puntualitat i a deixar-se ajudar pels companys, i ha demostrat complir-ho, (...) sempre respectant les crítiques constructives que ens hem fet a les aportacions que elaboràvem per poder dur a terme la feina de forma correcta i eficient".

- Participant 10

És un participant que aporta sempre idees (ítem 1); contribueix per a una bona organització (ítem 2); realitza la feina (ítem 3); treballa amb bona predisposició (ítem 4); el que realitza s'adequa al que marca l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material disponible en cada sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); ajuda els

companys quan ho necessiten (ítem 9); amb les seves idees ajuda a la construcció del coneixement de l'equip (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa i és una peça més del bon fer de l'equip. La participant 9 comenta d'ell que “es mostra insegur a l'hora d'aportar idees per si no són del tot bones o no s'adeqüen al que es demana però realment sempre fa bones contribucions i participa activament i positivament”. És responsable, ajuda els altres, fa la feina amb motivació. El participant 11 comenta que el seu company, quan va començar el curs, es va plantejar millorar la puntualitat, i indica que en la virtualització: “sempre és el primer a connectar-se (...) i l'últim de marxar.” És un participant que, segons el seu criteri i el dels altres, tal i com es pot observar en les taules, ha progressat molt positivament.

- *Participant 11*

És un participant que intenta aportar idees, així com opinar en les dels altres (ítem 1); contribueix per a una bona organització (ítem 2); té la feina feta quan pertoca (ítem 3); treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que planteja l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material i els enllaços preparats per a cada sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); sempre fa aportacions de qualitat (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa, es preocupa pels altres i per la feina a fer. Ajuda per al bon funcionament de l'equip. La participant 9 comenta d'ell que: “a vegades vol ajudar i contribuir tant dins l'equip que pot semblar que talla les ales a d'altres membres, però ho fa sempre amb la millor intenció. Participa moltíssim i sempre aporta idees creatives.” En l'adaptació al format virtual degut a la pandèmia, el participant 10 comenta d'ell que: “va decidir mostrar-se més comunicatiu en la comunicació fora d'aula, com que ara tot era fora d'aula va decidir estar atent a tot allò que parlàvem pel grup per decidir els dies de quedada i quan realitzar la feina i ho ha complert, ja que sempre ha contestat i no hem tingut cap problema de comunicació amb ell.”

- *Participant 12*

És una participant que es va marcar per objectiu que havia de millorar la participació activa, i ho ha complert amb escreix (ítem 1); treballa perquè hi hagi una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició (ítem

4); el que realitza s'adequa a allò senyalat per l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); és puntual en començar i en acabar (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); sempre intenta participar i aportar idees (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha dut la feina al dia i de manera ben feta. S'ha mostrat participativa i predisposada per ajudar els altres, i ha respectat idees i contribuït a un treball de l'equip més eficient. Com es pot observar en les dues taules, en la virtualització ha progressat positivament.

Figura 16. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E3

Participant 9	Participant 10	Participant 11	Participant 12

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E4

Taula 71. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E4

	Participant 13				Participant 14				Participant 15				Participant 16			
	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 72. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E4

	Participant 13				Participant 14				Participant 15				Participant 16			
	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16	13	14	15	16
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip SIE4

- Participant 13

Participa molt en les tasques d'equip (ítem 1); acostuma a ser qui dirigeix l'equip i qui junta les parts del treball (ítem 2); acostuma a ser la primera que acaba la feina (ítem 3); sempre té bona actitud (ítem 4); s'adequa al que l'equip determina (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa de tot el material i enllaços (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda la resta de membres (ítem 9); aporta moltes idees i sempre introdueix nous recursos (ítem 10).

Valoració final: És una participant fonamental per al treball de l'equip. És molt treballadora i aporta idees de qualitat. Sempre ajuda i és responsable de coordinar l'equip. Tanmateix, la participant 15 diu d'ella que hauria de “confiar més en les aportacions de la resta de companys”, i la participant 16 assenyala que: “de vegades, vol dirigir massa i es carrega altres feines que potser no li toquen”.

- Participant 14

És un participant molt actiu que sempre està disposat a treballar i ajudar (ítem 1); es preocupa de mantenir una bona comunicació (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb ganes i està molt disposat a ajudar els altres (ítem 4); la seva feina s'adequa a l'acordat amb l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); sempre té a punt el material (ítem 7); és puntual en començar i en acabar (ítem 8); està disposat a ajudar (ítem 9); és un participant molt creatiu i ha fet bones aportacions a les tasques d'equip (ítem 10).

Valoració final: És un participant enèrgic que treballa amb motivació i ajuda a un millor funcionament de l'equip. És treballador, s'implica i mostra una actitud molt positiva. Tanmateix, la participant 16 assenyala d'ell que: “de vegades, en el seu to anima massa i ens desvia del tema de treball”, i la participant 15 comenta que hauria de revisar les faltes d'ortografia.

- Participant 15

És una participant que sempre fa aportacions molt bones sobre possibles propostes (ítem 1); aporta idees i organitza l'equip (ítem 2); presenta la feina quan toca (ítem 3); treballa amb ganes i ho encomana als altres (ítem 4); s'adequa a la feina marcada per l'equip i en supera les expectatives que s'han fixat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa sempre del material i de tot el necessari per a cada sessió, tot i que, algun cop, en les sessions de

confinament, el micròfon no li funciona bé (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); sempre està disposada a ajudar (ítem 9); aporta idees de qualitat i és una persona molt creativa i treballadora i això es veu reflectit en tot allò que diu i fa (ítem 10).

Valoració final: És una participant exemplar: responsable, molt treballadora. Aporta coherència i qualitat al treball dels altres i al treball de l'equip. Tot i això, la participant 13 assenyala d'ella que no hauria de ser tan exigent amb ella mateixa perquè la porta a petits bloquejos.

- *Participant 16*

És una participant que acostuma a fer aportacions i té molt bona actitud i ganes per realitzar la feina (ítem 1); es preocupa que els altres estiguin en bones condicions (ítem 2); sempre acaba la feina quan toca i ajuda els altres (ítem 3); fa la feina amb ganes i bona predisposició (ítem 4); la feina és de qualitat i s'adequa al que l'equip proposa (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material i de tot el necessari per a la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); sempre ajuda quan cal (ítem 9); de vegades, li costa una mica aportar, però són bones idees (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i contribueix al bon desenvolupament de l'equip. La participant 13 indica que “podria participar més al grup quan s'aporten idees (...)” i la participant 15 comenta que hauria de revisar més la presentació i les faltes d'ortografia.

Figura 17. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E4

Participant 13	Participant 14	Participant 15	Participant 16

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E5

Taula 73. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E5

	Participant 17				Participant 18				Participant 19				Participant 20			
	17	18	19	20	17	18	19	20	17	18	19	20	17	18	19	20
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 74. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E5

	Participant 17				Participant 18				Participant 19				Participant 20			
	17	18	19	20	17	18	19	20	17	18	19	20	17	18	19	20
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E5***- Participant 17***

És un participant que intervé, es mostra actiu i intenta fer aportacions útils (ítem 1); contribueix a una bona organització i un bon funcionament (ítem 2); acaba la feina a temps (ítem 3); fa la feina de bona manera (ítem 4); la feina que realitza s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a les sessions (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); ajuda i està a disposició de l'equip (ítem 9); aporta bones idees al treball de l'equip (ítem 10).

Valoració final: És un participant que es mostra actiu i ajuda els companys, però, tot i això, en l'autoavaluació assenyala que podria preguntar-los més com porten la feina i si tenen algun tipus de problema, per així poder-los ajudar en tot el que calgui.

- *Participant 18*

És una participant que aporta sempre idees (ítem 1); treballa per a una bona organització de l'equip (ítem 2); fa la feina per a quan pertoca (ítem 3); té una bona actitud i predisposició per a fer la feina (ítem 4); s'adequa al que s'acorda com equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); té tot el material i els enllaços necessaris a punt (ítem 7); és puntual en començar i acabar (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); sempre intenta fer bona aportacions (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa bé, i també perquè l'equip funcioni. Com els altres companys d'aquest equip, és una peça que s'implica i treballa per al bé comú, amb responsabilitat. A més, la participant indica que mai no havien treballat junts i està contenta per la feina feta.

- *Participant 19*

És un participant molt actiu (ítem 1); contribueix per a una bona organització (ítem 2); sempre té la feina feta per quan pertoca (ítem 3); té molt bona actitud i ganes de treballar (ítem 4); s'adapta al que s'ha consensuat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); té idees originals que ajuden molt l'equip (ítem 10).

Valoració final: És un participant implicat que aporta originalitat a l'equip. Treballa amb ganes i accepta la crítica per tal de millorar i per al benefici de l'equip. És un bon company d'equip. En l'autoavaluació indica com treballen alguns cops: “a vegades, pactem fer alguna activitat individualment per a al dia següent comentar-les (...)”.

- *Participant 20*

És una participant amb moltes idees (ítem 1); contribueix i ajuda per a una bona organització de l'equip (ítem 2); té una bona actitud a l'hora de treballar (ítem 4); s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); té a punt tot el material i els enllaços per a cada sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); fa molt bones aportacions (ítem 10).

Valoració final: És una participant responsable i molt treballadora. Participa i fomenta el bon fer de l'equip. Ha tingut una bona adaptació a la virtualització, al moment de confinament. La participant indica que se sent satisfeta pel que han fet i que mai havien treballat junts. En l'autoavaluació, la participant indica explícitament que es reparteixen la feina: “quan repartim la feina i hem de fer alguna cosa de manera individual (...)”.

Figura 18. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E5

Participant 17	Participant 18	Participant 19	Participant 20

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E6

Taula 75. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E6

S1E6	Participant 21				Participant 22				Participant 23				Participant 24			
	21	22	23	24	21	22	23	24	21	22	23	24	21	22	23	24
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 76. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E6

	Participant 21				Participant 22				Participant 23				Participant 24			
	21	22	23	24	21	22	23	24	21	22	23	24	21	22	23	24
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E6

- Participant 21

És un participant que mostra molt d'interès, aporta idees i dona el seu punt de vista a les opinions dels altres (ítem 1); contribueix per a la bona organització i repassa bé la feina a fer abans de la sessió (ítem 2); realitza la feina acordada (ítem 3); la fa amb bona predisposició i inclús busca més informació per ampliar el contingut del treball (ítem 4); s'adequa al que indica l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material i dels enllaços necessaris (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda a qui ho necessita (ítem 9); argumenta i aporta idees de qualitat (ítem 10).

Valoració final: És un participant que ha treballat molt i que ha coordinat l'equip, tot escoltant i tenint en compte les opinions dels altres. També els ha ajudat i s'ha mostrat actiu en les decisions com a equip. Tanmateix, la participant 22 assenyala que el participant ajuda a qui ho necessita quan acaba "la seva part de la feina", i això significa que és molt probable que alguns cops s'estiguin repartint el treball entre els membres de l'equip.

- Participant 22

És una participant que s'ha mostrat proactiva en tot el que ha fet (ítem 1); contribueix per a l'organització i per a un bon ambient d'equip (ítem 2); fa la feina (ítem 3); s'involucra amb molt bona actitud (ítem 4); el que realitza s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa dels materials i enllaços (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres companys de l'equip (ítem 9); té iniciativa i fa aportacions de qualitat (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i amb molt d'ímpetu. Facilita un bon clima d'equip. El participant 21 la descriu així: "ha estat una companya exemplar, molt treballadora i realitzant totes aquelles tasques que li pertocaven i ajudant els companys. No sabia què dir per a millorar. Un plaer treballar amb ella".

- Participant 23

És una participant que mostra molt d'interès i s'implica molt activament en les decisions d'equip (ítem 1); es preocupa perquè les tasques siguin equitatives (ítem 2); fa la feina quan toca (ítem 3); es preocupa que tot el contingut quedi bé i té cura del vocabulari a l'hora de redactar (ítem 4); la feina que realitza s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5);

assisteix (ítem 6); disposa del material i enllaços necessaris (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); és la membre que sol aportar les idees inicials en els treballs que realitzen (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt i molt treballadora i té una gran responsabilitat a l'hora de fer la feina. Li agrada fer-la ben feta i això fa que hagi de lluitar una mica dintre de l'equip perquè es presenti d'una forma encara més adient. La participant 22 diu clarament d'ella quan la coavalua que: “si ens dividim la feina i ella acaba la seva part, de seguida pregunta com anem per ajudar a qui ho necessiti.” Per tant, tot i que és una bona notícia que tingui aquesta predisposició, queda clar que es reparteixen el treball entre els membres.

- *Participant 24*

Participa, però amb menor mesura que els altres, i amb una actitud passiva (ítem 1); fa la feina acordada (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb bona predisposició, però no com els altres companys (ítem 4); s'adequa al que proposa l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material i enllaços necessaris (ítem 7); és puntual en començar i acabar la sessió (ítem 8); ajuda els altres, si cal (ítem 9); dona la seva opinió i argumenta les idees que aporta (ítem 10).

Valoració final: És un participant que, segons la participant 22, passa “estona sense parlar ni intercanviar opinions”. També indica que quan treballen en el moment que estan confinats solia estar distret amb altres qüestions. Tot i això, subratlla que només ha estat així més cap al final de l'assignatura. Ho assenyala de la mateixa manera el participant 21 quan afirma que: “ha baixat una mica el nivell. Crec que ha vist que els altres tres membres del grup hem tirat molt del carro i ell s'ha deixat anar”. Ara bé, indica que el seu company ha treballat.

Figura 19. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E6

Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E7

Taula 77. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E7

	Participant 25				Participant 26				Participant 27				Participant 28			
	25	26	27	28	25	26	27	28	25	26	27	28	25	26	27	28
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 78. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E7

	Participant 25				Participant 26				Participant 27				Participant 28			
	25	26	27	28	25	26	27	28	25	26	27	28	25	26	27	28
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E7

- Participant 25

És una participant amb iniciativa en el moment de debatre, tot i que se sol mostrar dubitativa del que argumenta (ítem 1); compleix amb el rol perfectament i fa les tasques (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); mostra predisposició a l'hora de treballar (ítem 4); s'ajusta al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a les sessions (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); les idees que aporta són significatives i creatives (ítem 10).

Valoració final: És una participant creativa i amb iniciativa, però s'indica que ha de guanyar més confiança en ella mateixa. Treballa molt i també ho fa pel bé comú de l'equip. S'ha adaptat bé als canvis fets per l'equip en el moment del confinament.

- *Participant 26*

Participa molt i té iniciativa (ítem 1); compleix amb el rol i fa les tasques (ítem 2); acaba la feina amb temps (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); treballa adequant-se al que s'ha proposat (ítem 5); assisteix (ítem 6); sempre ho té tot a punt (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); intenta ajudar quan algú ho necessita (ítem 9); aporta idees creatives i originals (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt treballador i ajuda els altres, però, de vegades, es vol imposar massa en allò que creu que s'ha de fer. Tot i això, es mostra implicat, amb iniciativa i amb ganes d'aprendre.

- *Participant 27*

Té iniciativa a l'hora de realitzar el treball, malgrat que també s'indica que, de vegades, l'han d'estirar perquè participi més (ítem 1); procura que hi hagi bona organització de l'equip, tot i que també s'indica que, alguns cops, no ho fa i se li han de donar instruccions (ítem 2); acaba la feina amb antelació (ítem 3); treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que l'equip acorda però sovint també fa la feina de manera ràpida i sense revisar-la (ítem 5); assisteix (ítem 6); sempre té el que es necessita per al correcte funcionament de les sessions (ítem 7); és puntual i acaba quan toca (ítem 8); intenta ajudar si algú presenta dificultats (ítem 9); aporta idees i ha millorat des del seu inici (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha millorat en les aportacions i en la implicació, tal com es pot veure comparant les dues taules, però s'indica que ha de continuar progressant pel que fa a la participació activa i a l'aportació d'idees que siguin significatives per a l'equip. Això no significa que no hagi treballat ni que no s'hagi involucrat, però sí que ho ha fet per sota del nivell dels altres companys.

- *Participant 28*

Treballa i aporta moltes idees (ítem 1); sempre vetlla perquè tot estigui ben organitzat (ítem 2); acaba les tasques abans del dia acordat (ítem 3); té molta iniciativa a l'hora de treballar (ítem 4); s'adequa al que ha acordat l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); té els suports i els enllaços a punt (ítem 7); és puntual, tot i que sovint es despista i fa uns minuts

tard (ítem 8); és la membre de l'equip que més ajuda els altres (ítem 9); les idees que aporta són creatives i de pes (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i aporta bones idees per a l'equip. Tot i això, la participant 27 indica d'ella que se centra massa en la seva idea i no escolta la dels altres. Tanmateix, ajuda els companys i treballa perquè a l'equip hi hagi cohesió.

Figura 20. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E7

Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E8

Taula 79. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E8

	Participant 29				Participant 30				Participant 31				Participant 32			
	29	30	31	32	29	30	31	32	29	30	31	32	29	30	31	32
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 80. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E8

	Participant 29				Participant 30				Participant 31				Participant 32			
	29	30	31	32	29	30	31	32	29	30	31	32	29	30	31	32
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip SIE8

- Participant 29

Participa amb moltes idees i es responsabilitza (ítem 1); contribueix a una bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb molt bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les classes (ítem 8); ajuda sempre (ítem 9); aporta grans idees per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora, responsable i que es preocupa pel benestar dels altres. Està disposada a ajudar-los i a fer més feina de la que li pertocaria. S'implica al màxim i forma part de l'engranatge d'aquest bon equip. La mateixa participant dona les gràcies per haver treballat així i amb aquest equip, un equip on indica que hi ha un parell de companys que gairebé no coneixia.

- Participant 30

És un participant amb idees molt bones (ítem 1); aporta cohesió d'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); té moltes ganes de treballar (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); és dels qui aporta més idees per dur a terme les tasques (ítem 10).

Valoració final: És un participant que aporta moltes idees a l'equip i que anima els altres membres a continuar endavant amb la feina. La participant 29 assenyala d'ell que “sempre té un reforç positiu, una paraula o un comentari a punt per trencar els moments de nervis o d'estrès”. Es destaca que aporta vida a l'equip.

- Participant 31

És molt treballadora i responsable (ítem 1); contribueix a una bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina complint terminis (ítem 3); sempre s'implica i busca que l'equip aprengui el màxim (ítem 4); s'adequa a allò acordat, i posa ganes i interès (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa de tot el necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual i acaba quan toca (ítem 8); ajuda molt els altres (ítem 9); té idees originals i creatives que són aplicables a la realitat (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i implicada tant amb la feina individual com amb la de l'equip. Aporta idees i s'encarrega que tothom estigui atent i doni el millor d'ell mateix.

- *Participant 32*

Té molta iniciativa i sempre busca millorar els resultats obtinguts (ítem 1); contribueix a la bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); li agrada la feina que s'ha de fer i té moltes ganes de treballar (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa de tot el que es necessita (ítem 7); és puntual en començar i acabar la sessió (ítem 8); té molta predisposició per ajudar els altres (ítem 9); té moltes idees i les reflexiona (ítem 10).

Valoració final: És una participant responsable, treballadora i que aporta molt a l'equip. Es destaca que és clara i transparent, i que ajuda perquè l'equip treballi conjuntament.

Figura 21. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E8

Participant 29	Participant 30	Participant 31	Participant 32

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E9

Taula 81. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E9

	Participant 33				Participant 34				Participant 35				Participant 36			
	33	34	35	36	33	34	35	36	33	34	35	36	33	34	35	36
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 82. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E9

	Participant 33				Participant 34				Participant 35				Participant 36			
	33	34	35	36	33	34	35	36	33	34	35	36	33	34	35	36
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E9

- Participant 33

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que també s'indica que treballa d'una forma excessivament autònoma i unilateral (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); ho fa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa a allò acordat (ítem 5); presencialment assisteix, però s'indica que no s'ha mostrat gens predisposada a connectar-se virtualment en el confinament (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió –presencial, abans del confinament- (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions –presencial, abans del confinament- (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees significatives (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i responsable. Ha estirat de l'equip i n'ha estat la peça essencial i, de vegades, l'única. Els participants 35 i 36 critiquen que no hagi comptat amb ells, però alhora destaquen tot el que ha treballat la seva companya. La participant 34 la defensa. La mateixa participant analitzada comenta que no ho ha fet bé i que li ha sabut molt greu “no haver estat a l'altura”, però que ho ha hagut de fer perquè els altres companys no funcionaven i s'havia de tirar endavant la feina com fos.

- Participant 34

Ha treballat amb la participant 33, tot i que els altres companys indiquen que no s'ha mostrat activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que dos dels companys indiquen no ho ha fet (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); la feina que fa s'adequa al que proposa l'equip (ítem 5);

assisteix presencialment però no s'ha connectat virtualment en el confinament (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en les sessions presencials (ítem 8); ajuda els altres si li demanen (ítem 9); aporta idees significatives (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha treballat i s'ha implicat. Tot i això els participants 35 i 36 diuen que no ho ha fet. La participant 33 la defensa. A partir del confinament s'han creat dos bàndols.

- *Participant 35*

De vegades participa i d'altres no (ítem 1); no mostra interès per contribuir en l'organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); fa la feina amb bona predisposició, però no sempre (ítem 4); el treball que realitza s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix en les sessions presencials però no s'han connectat virtualment (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en les sessions presencials (ítem 8); ha ajudat molt poc els companys (ítem 9); aporta poques idees, però són interessants (ítem 10).

Valoració final: Només li ha donat suport el participant 36. El participant no ha encaixat amb les altres companyes, no s'ha implicat gaire presencialment, tot i que anava fent, i, en el confinament, ja no s'ha involucrat gens. Critica les participants 33 i 34 per anar a la seva i no comptar amb els altres.

- *Participant 36*

Participa molt activament de manera presencial però ha baixat el ritme des del confinament (ítem 1); no respecta les dates acordades per l'equip i això endarrereix l'organització d'aquest (ítem 2); fa la feina a última hora i, de vegades, no compleix amb els terminis (ítem 3); el que realitza ho fa de manera correcta (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); presencialment assisteix però no s'han arribat a reunir virtualment (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); presencialment era puntual (ítem 8); només fa la seva feina (ítem 9); presencialment aportava bones idees, però en el confinament ha desconnectat de l'equip (ítem 10).

Valoració final: Només el defensa el participant 35, les altres dues companyes comenten que la feina que realitza ha baixat molt des del confinament. També indiquen el poc que s'ha implicat i que hagi seguit massa les indicacions del participant 35, fent que s'hagi desvinculat de l'equip. La participant 33 indica d'ell i del participant 35 que, en el

confinament, van despertar i es van interessar per la feina quan es van adonar que hi hauria una coavaluació.

Figura 22. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E9

Participant 33	Participant 34	Participant 35	Participant 36

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E10

Taula 83. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E10

	Participant 37				Participant 38				Participant 39				Participant 40			
	37	38	39	40	37	38	39	40	37	38	39	40	37	38	39	40
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 84. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E10

	Participant 37				Participant 38				Participant 39				Participant 40			
	37	38	39	40	37	38	39	40	37	38	39	40	37	38	39	40
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E10

- Participant 37

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); realitza la feina amb bona actitud (ítem 4); el que fa s'adequa al que s'ha decidit fer (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); té idees significatives per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: Participa, debat, treballa, és un bon membre d'equip. Escolta els altres i els ajuda donant el seu parer. Aporta bones idees a l'equip i és responsable amb la feina que fa.

- Participant 38

És un participant actiu (ítem 1); contribueix a la bona organització (ítem 2); acaba la feina dins del termini (ítem 3); sempre té ganes de millor i d'ampliar coneixements (ítem 4); la feina que fa s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa de tot el material, tot i que, de vegades, té problemes de connexió (ítem 7); és puntual (ítem 8); ajuda els altres i s'ofereix voluntari per fer-ho (ítem 9); aporta idees innovadores (ítem 10):

Valoració final: És un participant que ha treballat i s'ha implicat amb l'equip. Té moltes idees, però, per exemple, el participant 37 assenyala que ha de millorar com compartir-les i defensar-les, ja que són bones però no acaben de convèncer.

- Participant 39

Participa d'una manera activa (ítem 1); ajuda a la bona organització (ítem 2); sempre té la feina acabada quan toca (ítem 3); treballa amb gran interès i està pendent de tot (ítem 4); la feina que realitza s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta bones idees (ítem 10).

Valoració final: Destaca que és responsable i treballadora, alhora que és exigent i se sol complicar amb la realització de qualsevol feina o activitat. Tal com també centra massa l'equip en treballar tal com ella només pensa.

- Participant 40

De vegades participa, però sol tenir un comportament poc actiu (ítem 1); no contribueix gaire a una bona organització (ítem 2); fa la feina però sense qualitat (ítem 3); té una actitud positiva (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip, però cal que estigui més atent (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); si se li demana, sí que ajuda (ítem 9); no té iniciativa per aportar-ne, però quan se li demana té bones idees (ítem 10).

Valoració final: És un participant que no mostra ganes de treballar. El plantejament de l'assignatura ha fet que alguns cops es motivi i no es desvinculi de l'equip. Però és el membre de l'equip que desprèn menys ganes per treballar i que participa amb menor mesura en les decisions i tasques d'equip. Tampoc no es responsabilitza com els seus companys. En definitiva, ha treballat més de l'habitual, però no arriba a complir com els seus companys d'equip.

Figura 23. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E10

Participant 37	Participant 38	Participant 39	Participant 40

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E11

Taula 85. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E11

	Participant 41				Participant 42				Participant 43				Participant 44			
	41	42	43	44	41	42	43	44	41	42	43	44	41	42	43	44
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 86. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E11

	Participant 41				Participant 42				Participant 43				Participant 44			
	41	42	43	44	41	42	43	44	41	42	43	44	41	42	43	44
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E11

- Participant 41

Sempre mostra una actitud participativa (ítem 1); coordina i organitza l'equip en tot moment (ítem 2); realitza la feina (ítem 3); treballa amb molta motivació (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip i dona exemple als altres sobre com ha fet (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); sempre dona consells (ítem 9); aporta idees de pes que fan avançar el treball dels altres i el grupal (ítem 10).

Valoració final: És una participant exigent i treballadora. És qui estira més de l'equip. Conformen un bon equip, però és la peça més visible i que s'encarrega més que tot funcioni.

- Participant 42

Participa de forma activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); mostra molt bona predisposició per a treballar (ítem 4); fa la feina tal com s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); sempre ajuda els altres quan apareixen dubtes (ítem 9); aporta bones idees quan l'equip s'estanca en dificultats (ítem 10).

Valoració final: És responsable, treballador i es preocupa per l'equip. Aporta per a una bona organització i és una peça més del seu bon engranatge. Tot i això, per exemple, el

participant 44 li demana de participar més en les sessions que han estat virtuals en els mesos de confinament.

- *Participant 43*

Sempre està molt activa (ítem 1); és molt organitzada i procura que l'equip funcioni igual (ítem 2); acaba la feina dins del termini (ítem 3); mostra molt bona predisposició en fer la feina (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda sempre els altres (ítem 9); és molt creativa i aporta idees rellevants per al benefici de l'equip (ítem 10).

Valoració final: Treballa, participa i ajuda els altres. Té idees ben interessants però, com comenta la participant 41, “no ha de tenir por en mostrar-les”.

- *Participant 44*

És actiu i amb moltes ganes de participar (ítem 1); es mostra organitzat i ajuda els altres a ser-ho (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); mostra bona predisposició per treballar (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els companys (ítem 9); aporta idees molt interessants i que són útils per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa molt i busca el millor per a l'equip. Participa de manera activa i és responsable. És una peça més d'aquest bon equip.

Figura 24. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E11

Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E12

Taula 87. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S1E12

	Participant 45				Participant 46				Participant 47				Participant 48			
	45	46	47	48	45	46	47	48	45	46	47	48	45	46	47	48
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 88. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S1E12

	Participant 45				Participant 46				Participant 47				Participant 48			
	45	46	47	48	45	46	47	48	45	46	47	48	45	46	47	48
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S1E12

- Participant 45

És un participant que ha millorat en l'aportació (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); compleix amb els terminis (ítem 3); treballa amb bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix, però en la virtualitat deixa de ser puntual (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); en el confinament ha millorat, però no sempre és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); quan apareix un dubte intenta aportar solucions (ítem 9); quan té una idea la comenta als altres (ítem 10).

Valoració final: Com s'observa en les dues taules, és un participant que ha millorat tant en la participació activa com en la puntualitat. Tanmateix, els companys encara demanen que hauria de participar més activament.

- *Participant 46*

Es mostra activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); fa la feina dins del termini (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); quan apareix un dubte ajuda els altres (ítem 9); aporta idees molt interessants (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha treballat i s'ha involucrat. Tanmateix, es demana que podria participar més aportant idees.

- *Participant 47*

Aporta idees i propostes en tot moment (ítem 1); contribueix a una bona organització i és qui més se n'encarrega de fer-ho (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); té una molt bona predisposició (ítem 4); la feina que fa s'adequa al que s'acorda (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els companys (ítem 9); és la que aporta més idees (ítem 10).

Valoració final: Treballa, s'implica i ajuda. No obstant això, es demana d'ella que participi més a l'hora d'exposar idees, ja que, de vegades, pot semblar absent.

- *Participant 48*

Sempre participa i dona idees (ítem 1); ajuda a una bona organització d'equip (ítem 2); sempre té la feina acabada dins del termini (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició i ho intenta fer el millor possible (ítem 4); s'adequa al que es proposa (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); sempre aporta idees útils (ítem 10).

Valoració final: Treballa, ajuda i participa de manera activa. Tot i això, es demana que millori en l'argumentació i l'expressió de les seves idees.

Figura 25. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E12

Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E13

Taula 89. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E13

	Participant 49				Participant 50				Participant 51				Participant 52			
	49	50	51	52	49	50	51	52	49	50	51	52	49	50	51	52
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 90. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E13

	Participant 49				Participant 50				Participant 51				Participant 52			
	49	50	51	52	49	50	51	52	49	50	51	52	49	50	51	52
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E13

- Participant 49

Participa activament (ítem 1); compleix amb les tasques i procura que hi hagi bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca, però virtualment, de vegades, necessita més temps (ítem 3); treballa adequadament (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem

5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); normalment ofereix ajuda quan acaba (ítem 9); aporta idees significatives (ítem 10).

Valoració final: És un participant que sempre s'ha mostrat actiu, ha treballat i ha aportat idees a l'equip. És responsable i és qui contribueix més.

- *Participant 50*

Ha millorat molt, però no és el membre que més participa i aporta idees (ítem 1); compleix amb les tasques i, de vegades, motiva l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); fa la feina amb una actitud correcta (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); té bona predisposició per ajudar els altres (ítem 9); li costa aportar idees i s'adapta a la dels altres (ítem 10).

Valoració final: És un participant que ha millorat molt, si comparem els resultats de les dues coavaluacions que es presenten. Li segueix costant aportar a l'equip, però participa de manera més activa i s'implica i es responsabilitza més. Ha millorat les seves prestacions clarament.

- *Participant 51*

Proposa moltes idees i participa activament (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); sempre fa la feina a temps (ítem 3); aporta bones idees i amb una bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); s'ofereix a ajudar (ítem 9); aporta moltes idees (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt actiu que sempre té idees. Treballa i és responsable. Virtualment ha estat més pautat i centrat, tot i que continua distraient-se i entretenant l'equip.

- *Participant 52*

Es mostra activa en tot moment (ítem 1); sempre aporta per a una bona organització (ítem 2); fa la feina dins del termini (ítem 3); es mostra amb bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix, tot i que virtualment no ha assistit un parell de cops (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en

començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta bones idees (ítem 10).

Valoració final: Treballa i compleix amb l'equip, però sol fer la feina a última hora i això es nota. Tanmateix, es responsabilitza i ha millorat en l'aspecte d'aportar idees.

Figura 26. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E13

Participant 49	Participant 50	Participant 51	Participant 52

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E14

Taula 91. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E14

	Participant 53				Participant 54				Participant 55				Participant 56			
	53	54	55	56	53	54	55	56	53	54	55	56	53	54	55	56
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 92. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E14

	Participant 53				Participant 54				Participant 55				Participant 56			
	53	54	55	56	53	54	55	56	53	54	55	56	53	54	55	56
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E14

- Participant 53

És molt participativa i sempre aporta idees (ítem 1); contribueix a una bona organització d'equip (ítem 2); és responsable i acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb molt bona actitud i motivació (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); es preocupa pels altres i els ajuda (ítem 9); és creativa i aporta moltes idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: Participa molt, treballa i aporta bones idees. Hi ha cops que li costa ser flexible. Però és una gran peça del bon funcionament d'aquest equip.

- Participant 54

Participa, però no sempre d'una manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); no és la participant que més idees aporta (ítem 10).

Valoració final: Treballa, s'implica i aporta a l'equip, però s'indica que podria participar més. S'indica que no ho fa per falta de confiança en ella mateixa.

- Participant 55

És una participant que aporta molt als altres i a l'equip (ítem 1); està pendent dels companys i els hi recorda què s'ha de fer (ítem 2); és responsable i fa la feina quan toca (ítem 3); és molt activa (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); es preocupa que tot estigui bé i ajuda els altres (ítem 9); té bones idees, creatives i innovadores (ítem 10).

Valoració final: Treballa, participa i ajuda que l'equip funcioni. No obstant això, s'indica que hauria de ser més flexible i escoltar més els altres.

- Participant 56

Presencialment no participa gaire i virtualment participa encara molt menys, tampoc no sol escoltar els companys (ítem 1); no compleix amb el rol de coordinador, no aporta res positiu a l'equip, i després de la primera coavaluació no reconduïx l'actitud ni canvia la seva manera fer (ítem 2); molts cops no acaba dins del termini (ítem 3); a l'hora de fer feina és aplicat (ítem 4); alguns cops, les activitats que realitza no s'adequen al que ha decidit l'equip tal com, d'altres, crea un clima tens (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); fa poques aportacions i no sol ajudar (ítem 9); no participa en l'aportació d'idees i no segueix el que es debat (ítem 10).

Valoració final: Ha tingut una evolució negativa. No es responsabilitza, no ha complert amb el rol, no aporta, no té sempre una bona actitud, i reuneix poca predisposició per a treballar. La participant 55 comenta d'ell: "no ha fet mai de coordinador i estic segura que les meves companyes ho haurien fet molt bé. Però també penso que ell no hauria fet les tasques indiferentment del rol que hagués triat".

Figura 27. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E14

Participant 53	Participant 54	Participant 55	Participant 56

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E15

Taula 93. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E15

	Participant 57				Participant 58				Participant 59				Participant 60			
	57	58	59	60	57	58	59	60	57	58	59	60	57	58	59	60
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 94. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E15

	Participant 57				Participant 58				Participant 59				Participant 60			
	57	58	59	60	57	58	59	60	57	58	59	60	57	58	59	60
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E15

- Participant 57

És el participant que més s'implica (ítem 1); treballa per a una bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); és molt treballador i es posa ràpidament a per la feina (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda, tot i que no sempre (ítem 9); aporta idees, però hi ha cops que estan influenciades per la participant 58 (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt treballador i responsable, però no ha ajudat a fer equip ni a treballar de manera cooperativa. S'ha alineat amb la postura de la participant 58 i ha deixat de banda els altres dos membres de l'equip. Tampoc no ha estat flexible en buscar un moment que anés bé setmanalment a tothom per fer les sessions virtuals en el confinament. Ell mateix considera que l'equip no ha funcionat.

- Participant 58

Participa de manera activa però força l'equip a treballar distribuint-se el treball (ítem 1); contribueix a una bona organització, però, de vegades, no té en compte les altres opinions i no és flexible (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); fa la feina amb bona predisposició però en horaris que estan fora de les quedades de l'equip, va per lliure (ítem 4); a l'hora de treballar s'adequa al que acorda l'equip i fa molt bones aportacions (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); tendeix a distribuir la feina entre els

membres de l'equip i no ajuda sempre els altres que fan una de les parts (ítem 9); té idees significatives, útils i creatives, malgrat que es mostra poc flexible si no són les seves (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha treballat i s'ha implicat, però no ha ajudat perquè es treballi de manera cooperativa, com tampoc no ha ajudat per a la cohesió de l'equip. En el confinament ha contribuït a tensar la corda perquè l'equip es trenqui en dos.

- *Participant 59*

De vegades participa de manera activa i d'altres sembla absent (ítem 1); contribueix a una bona organització, però també desconnecta (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb bona actitud, però li costa posar-s'hi (ítem 4); fa feina però no sempre s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees, tot i que no sempre són valorades pels altres (ítem 10).

Valoració final: Treballa però no sempre d'una manera eficient, i hi ha cops en què no aporta una actitud proactiva a l'equip. No obstant això, és responsable i s'involucra. Tanmateix, s'ha vist bandejat per dos membres de l'equip i així ho indica en les coavaluacions.

- *Participant 60*

Participa de manera activa, però des del confinament que li costa més (ítem 1); ajuda per a una bona organització, però des del confinament no s'ha implicat perquè n'hi hagi i no ha assumit el seu rol (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); no sempre mostra iniciativa ni interès (ítem 4); de vegades, la feina que realitza no s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees, tot i que no sempre s'adeqüen al que s'està tractant (ítem 10).

Valoració final: Ella mateixa ja considera que no han sabut “treballar de manera cooperativa, tal com es demanava en l'assignatura”. Els companys li demanen més implicació en els treballs, i també comenten que en el confinament s'ha mostrat molts cops absent. Tanmateix, la participant manifesta que no s'ha comptat amb ella ni amb el participant 59 i que no s'ha sumat perquè conformin un equip, sinó que s'ha distribuït la feina entre els membres.

Figura 28. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S1E15

Participant 57	Participant 58	Participant 59	Participant 60

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E16

Taula 95. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E16

	Participant 61				Participant 62				Participant 63				Participant 64			
	61	62	63	64	61	62	63	64	61	62	63	64	61	62	63	64
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 96. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E16

	Participant 61				Participant 62				Participant 63				Participant 64			
	61	62	63	64	61	62	63	64	61	62	63	64	61	62	63	64
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E16

- Participant 61

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca, però, de vegades, la realitza massa ràpid (ítem 3); no sempre treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip, però no sempre (ítem

5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); no és puntual (ítem 8); ajuda els altres, però no sempre (ítem 9); aporta idees per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: Ha treballat i és responsable amb el que s'ha de fer. Tot i això, no ha progressat gaire des de les sessions inicials. S'indica que ha de millorar en puntualitat, amb les ganes que desprèn i a ajudar més. No és el membre que més s'involucra, però, almenys, no ha s'ha desconnectat de la matèria i s'ha aconseguit que assisteixi, treballi i tingui interès.

- *Participant 62*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que se centra molt en el seu treball (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); té bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda, tot i que algun cop només ha fet la feina que li pertoca (ítem 9); aporta idees de pes a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És responsable i molt treballadora, però de vegades és poc flexible amb els altres. Li costa acceptar propostes d'altres, això fa que sigui difícil posar-se d'acord així com per a organitzar-se com a equip.

- *Participant 63*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, és qui guia l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); fa la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); de vegades no és puntual en començar (ítem 8); sempre ajuda (ítem 9); aporta moltes idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És la participant que ha mantingut l'equip centrat i al dia amb el que s'havia de fer. És responsable i s'implica. La mateixa participant comenta que al principi els va costar adaptar-se i organitzar-se perquè mai havien treballat junts i no es coneixien gaire, però que han acabat formant un bon equip i, entre tots els membres, han sumat. Assenyala estar “molt contenta d'haver treballat amb aquests companys.”

- *Participant 64*

A l'aula anava participant, però al confinament ho ha fet menys i ha aportat ben poc (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que no sempre com ho fan els altres (ítem 2); acaba la feina quan toca, però no sol complir amb tot el que s'havia de fer (ítem 3); treballa amb una predisposició correcta (ítem 4); s'adequa al que s'ha acordat (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); fa la seva feina i punt, no ajuda els altres (ítem 9); poques vegades ha aportat idees per a l'equip (ítem 10).

Valoració final: No ha tingut un bon progrés. No participa de manera activa, no es responsabilitza gaire i no ajuda els altres ni aporta idees per a l'equip. Amb el confinament ha empitjorat tots aquests aspectes. No obstant això, la participant 63 destaca que ha millorat amb el compromís personal que es va marcar, que és el de no estar tan pendent del mòbil: "Ha fet un gran pas, en algun moment l'ha agafat, però ha millorat molt. He de dir que ella mateixa va dir que li costaria estar tanta estona sense mirar el mòbil, però des del meu punt de vista, crec que ha fet un gran avanç". Tot plegat, com a mínim és inversemblant, tant pel tipus de compromís com pel fet que l'equip l'accepta i, per a més inri, després es conforma que agafi menys el mòbil.

Figura 29. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E16

Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E17

Taula 97. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E17

	Participant 65				Participant 66				Participant 67				Participant 68			
	65	66	67	68	65	66	67	68	65	66	67	68	65	66	67	68
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 98. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E17

	Participant 65				Participant 66				Participant 67				Participant 68			
	65	66	67	68	65	66	67	68	65	66	67	68	65	66	67	68
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E17

- Participant 65

Aporta de manera constant i es mostra activa en totes les tasques (ítem 1); proposa idees d'organització (ítem 2); acaba les tasques dins del termini pactat (ítem 3); es manté predisposada a fer la feina (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix, tot i que algun dia de confinament no ha pogut –per motiu justificat- (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); està disposada a ajudar (ítem 9); aporta idees originals (ítem 10).

Valoració final: Ha treballat molt, amb responsabilitat i ha aportat idees per a l'equip. Ha pogut compaginar bé no poder assistir sempre, s'ha mostrat responsable i ha ajudat l'equip en tot moment.

- Participant 66

Participa d'una manera molt activa (ítem 1); planifica i distribueix la feina (ítem 2); acaba la feina al moment pactat (ítem 3); bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); aporta idees originals i significatives (ítem 10).

Valoració final: és molt treballadora, aporta idees i és responsable. Ha estat una peça més d'aquest bon equip.

- Participant 67

Participa de manera activa (ítem 1); proposa idees organitzatives per tal d'avançar (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); es mostra predisposat a fer feina (ítem 4); s'adequa

al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); de vegades es connecta tard (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Ha treballat i ha aportat idees, tot i això, es demana molta més implicació i estar més atent en tots els aspectes que involucren l'equip.

- *Participant 68*

Participa d'una manera molt activa (ítem 1); és una peça clau a l'hora de gestionar feina i repartir-la (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees significatives (ítem 10).

Valoració final: És la participant que ha conduït a l'equip. Ha treballat molt, de manera responsable i ha aportat idees per al bé comú. Tot i això, en les coavaluacions es detecta que alguns cops es reparteixen el treball entre els membres.

Figura 30. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E17

Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E18

Taula 99. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E18

	Participant 69				Participant 70				Participant 71				Participant 72			
	69	70	71	72	69	70	71	72	69	70	71	72	69	70	71	72
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 100. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E18

	Participant 69				Participant 70				Participant 71				Participant 72			
	69	70	71	72	69	70	71	72	69	70	71	72	69	70	71	72
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E18

- Participant 69

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que algun cop no ha estat així (ítem 2); fa la feina, però algun cop fora de termini (ítem 3); realitza la feina amb bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda, però no sempre (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Com s'observa en les taules, és una participant que ha anat de menys a més. Ha millorat en assistència i puntualitat, també en compromís, participació i implicació.

- Participant 70

Participa de manera activa i té la iniciativa de començar la tasca (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); té bona predisposició per a treballar (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda quan algú ho necessita (ítem 9); aporta idees significatives (ítem 10).

Valoració final: És molt treballador i qui més ha aportat a l'equip. Ha estat la peça clau que ha fet funcionar els altres. El mateix participant assenyala que: "Com a grup puc dir que hem millorat molt col·lectivament, i penso que, tot i tenir problemes al principi, els hem resolt i hem acabat treballant molt bé".

- *Participant 71*

Sempre aporta (ítem 1); és ordenat i contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); té bona actitud (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta propostes (ítem 10).

Valoració final: És un participant que ha millorat molt les prestacions a l'equip. Presencialment no s'implicava gaire. A mesura que han passat les sessions (sobretot en el moment de confinament), el participant ha millorat molt.

- *Participant 72*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que hi ha dies que es mostra absent (ítem 2); fa la feina però no sol complir gaire amb els terminis pactats (ítem 3); té bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions, però en el confinament no està gaire pendent de l'equip (ítem 8); ajuda, però no sempre (ítem 9); aporta idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: és treballadora però no s'ha involucrat tant com els companys d'equip. Presencialment ha funcionat millor que virtualment en el confinament.

Figura 31. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E18

Participant 69	Participant 70	Participant 71	Participant 72

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E19

Taula 101. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E19

	Participant 73				Participant 74				Participant 75				Participant 76			
	73	74	75	76	73	74	75	76	73	74	75	76	73	74	75	76
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 102. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E19

	Participant 73					Participant 74					Participant 75					Participant 76					Participant 98				
	73	74	75	76	77	73	74	75	76	77	73	74	75	76	77	73	74	75	76	77	73	74	75	76	77
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E19

- Participant 73

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix per a una bona organització (ítem 2); fa la feina en els terminis pactats (ítem 3); bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les classes (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta bones idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: És treballador i responsable, s'implica i participa activament. Tanmateix, s'indica que ha de millorar la qualitat de la feina, sobretot la redacció i l'ortografia.

- *Participant 74*

Participa però no sempre de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Treballa i s'involucra, però s'indica que podria ser més activa a l'hora de participar i d'aportar idees.

- *Participant 75*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); fa la feina en els terminis pactats (ítem 3); amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i participa activament, tot i que podria millorar les idees que aporta. Assenyala que està “molt satisfeta amb la dinàmica del grup i amb l'assignatura”, i considera que és important “poder observar i treballar de la mateixa manera que en futur haurem de posar en pràctica a les nostres aules”.

- *Participant 76*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització i una bona cohesió de l'equip (ítem 2); fa la feina però no sol complir gaire amb els terminis pactats (ítem 3); té bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip, encara que no sempre revisa la feina (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: Ha millorat respecte les primeres sessions. Treballa, s'implica i participa de manera activa, tot i que alguns cops es despista i no compleix amb els terminis. El mateix participant indica estar “molt a gust”, ja que “tots partim de la mateixa base. És un grup molt treballador en què tots els companys estem disposats a ajudar.”

- *Participant 98*

Participa, però menys que els altres (ítem 1); contribueix a una bona organització, tot i que hi ha dies que es mostra absent (ítem 2); fa la feina i compleix amb els terminis pactats

(ítem 3); té bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual (ítem 8); ajuda amb allò que pot (ítem 9); aporta poques idees (ítem 10).

Valoració final: S'ha incorporat a aquest equip en el moment del confinament i ha estat una membre més de l'equip. Ha treballat i s'ha involucrat. S'indica que hauria de millorar més en participar i aportar idees.

Figura 32. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E19

Participant 73	Participant 74	Participant 75	Participant 76	Participant 98

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E20

Taula 103. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E20

	Participant 77				Participant 78				Participant 79				Participant 80			
	77	78	79	80	77	78	79	80	77	78	79	80	77	78	79	80
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 104. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E20

	Participant 77				Participant 78				Participant 79				Participant 80			
	77	78	79	80	77	78	79	80	77	78	79	80	77	78	79	80
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E20

- Participant 77

Participa de manera activa (ítem 1); sempre emfatitzant en l'organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició i sempre està predisposat a revisar tot el treball (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Treballa, s'involucra i està pendent de l'equip. Tanmateix, no ha assumit tantes responsabilitats envers l'equip com d'altres companys, tot i que ha millorat en les darreres sessions i que sol fer una repassada final a la producció final de l'equip.

- Participant 78

Participa amb iniciativa d'una manera molt activa (ítem 1); contribueix per a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari en totes les sessions (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); és molt creatiu i sap quan pot aportar (ítem 10).

Valoració final: Treballa molt. No sempre acaba de confiar amb els altres membres de l'equip. En les darreres sessions s'indica que hi ha un canvi i que es mostra més obert també a ajudar i a aportar solucions.

- Participant 79

És la integrant que s'involucra amb una actitud més participativa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees de pes (ítem 10).

Valoració final: Treballa, s'implica i és responsable. Ajuda i aporta bones idees. Ha estat una peça fonamental d'aquest equip.

- *Participant 80*

Participa de manera activa, però no com els altres (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Ha treballat, ha participat i s'ha implicat, però amb un grau menys que els altres companys, tot i que hi ha hagut una evolució positiva des de les primeres sessions. Des del principi, han millorat com a equip.

Figura 33. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E20

Participant 77	Participant 78	Participant 79	Participant 80

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E21

Taula 105. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E21

	Participant 81				Participant 82				Participant 83				Participant 84			
	81	82	83	84	81	82	83	84	81	82	83	84	81	82	83	84
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 106. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E21

	Participant 81				Participant 82				Participant 83				Participant 84			
	81	82	83	84	81	82	83	84	81	82	83	84	81	82	83	84
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E21

- Participant 81

Participa activament (ítem 1); avisa l'equip quan el professor penja un nou document (ítem 2); acaba la feina el dia acordat (ítem 3); planteja noves idees per a les activitats (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); quan acaba, ajuda els altres (ítem 9); aporta idees innovadores (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha aportat molt a l'equip. Treballa, s'implica i participa. Ha estat una peça més del bon funcionament que hi ha hagut.

- Participant 82

Es mostra amb ganes de participar i treballar (ítem 1); procura que hi hagi una bona organització (ítem 2); segueix els horaris marcats (ítem 3); mostra ganes de treballar (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); sempre es mostra disponible per ajudar a la resta (ítem 9); proposa idees interessants (ítem 10).

Valoració final: Ajuda, fa la feina, és responsable i està pendent de les tasques individuals i com a equip. Ha estat una peça més del seu bon engranatge.

- *Participant 83*

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees de pes (ítem 10).

Valoració final: De vegades, des d'una posició més reservada, ha participat i ha contribuït per a l'èxit de l'equip. Facilita la feina als altres, actua amb responsabilitat i encomana ganes d'aprendre la matèria als altres.

- *Participant 84*

Participa de manera activa, però no tant com els altres (ítem 1); aporta per a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres companys (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: S'ha mantingut en una posició més secundària, però participa activament, comparteix idees, ajuda i s'implica. Ha contribuït que l'equip rutlli.

Figura 34. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E21

Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E22

Taula 107. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E22

	Participant 85				Participant 86				Participant 87				Participant 88			
	85	86	87	88	85	86	87	88	85	86	87	88	85	86	87	88
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 108. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E22

	Participant 85				Participant 86				Participant 87				Participant 88			
	85	86	87	88	85	86	87	88	85	86	87	88	85	86	87	88
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E22

- Participant 85

Participa de manera activa i és qui pren més la iniciativa (ítem 1); contribueix a una bona organització i dona idees sobre la manera de realitzar la feina (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), treballa motivada i amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres sempre que ho necessiten (ítem 9); aporta idees interessants i útils (ítem 10).

Valoració final: És molt treballadora, s'involucra, ajuda els altres i és responsable. Ha estat la peça clau de l'equip. La resta de membres l'han seguida.

- *Participant 86*

Participa, però és menys actiu que la resta de companys (ítem 1); contribueix a una bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3); treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); presencialment compleix, però virtualment hi ha dies que és puntual i d'altres que es connecta més tard (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: Treballa i s'implica, però amb menor mesura que els seus companys. S'indica que hauria de tenir més iniciativa. Ha complert, però li ha anat bé estar rodejat amb companys que estiren de l'equip. També caldria que fos més puntual i que aportés més idees a l'equip.

- *Participant 87*

Participa de manera molt activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba el treball quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari per a realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees, tot i que, de vegades, les hauria de reflexionar més abans de compartir (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt predisposat a ajudar els companys i a treballar en equip. No obstant això, hauria de millorar en raonar més tot allò que vol aportar i ser més precís. Ell mateix indica que com a equip han de millorar en treballar telemàticament, però que ho han fet bé i que s'han entès.

- *Participant 88*

Participa de manera activa, però és oblidadís i tampoc no participa tant com els altres (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), treballa amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions, tot i que, de vegades, es connecta més tard (ítem 8); ajuda (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: De la mateixa manera que el participant 86, treballa i s'implica, però amb menys dedicació que els altres dos companys de l'equip. També caldria que fos més responsable, per a ser més puntual i recordar terminis d'entrega.

Figura 35. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E22

Participant 85	Participant 86	Participant 87	Participant 88

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E23

Taula 109. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E23

	Participant 89				Participant 90				Participant 91				Participant 92			
	89	90	91	92	89	90	91	92	89	90	91	92	89	90	91	92
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 110. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E23

	Participant 89				Participant 90				Participant 91				Participant 92			
	89	90	91	92	89	90	91	92	89	90	91	92	89	90	91	92
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E23

- Participant 89

Participa d'una manera més activa que a les sessions inicials (ítem 1); ajuda per a garantir una bona organització i aporta solucions a qualsevol problema que pugui sorgir (ítem 2); acaba la feina dins del termini (ítem 3); és optimista i fa la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que l'equip proposa (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions, tot i que hi ha cops que es connecta més tard (ítem 8); ara sempre ajuda, ha canviat molt des de l'inici de les sessions (ítem 9); aporta idees, tot i que no és tan participativa com els altres (ítem 10).

Valoració final: En les primeres sessions es mostrava absent, tot i tenir el rol de coordinadora. És més, es discutien qüestions d'equip i del treball que s'havia de fer i ella estava a banda. A poc a poc ha anat canviant i s'ha involucrat més. En el confinament ha treballat com una més. Tot i això, s'indica que hauria d'estar més pendent sobre qüestions que afecten l'equip.

- Participant 90

Sempre està a disposició de tothom i participa en l'equip (ítem 1); compleix el rol i ajuda els altres a fer-ho (ítem 2); acaba el treball quan toca (ítem 3); està atenta i fa la feina (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és la primera a connectar-se en les sessions virtual –confinament– (ítem 8); ajuda quan algú ho necessita (ítem 9); aporta idees (ítem 10).

Valoració final: S'ha involucrat i ha mostrat predisposició per participar i ajudar els altres. Ha estat una peça que ha fet funcionar l'equip més responsablement i eficaçment.

- Participant 91

Participa de manera activa (ítem 1); contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), realitza la feina amb bona predisposició i busca sempre exercir el rol de la millor manera (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); presencialment compleix, però virtualment li costa ser puntual, tot i que es queda més estona si cal (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); aporta idees a l'equip (ítem 10).

Valoració final: Ha treballat, s'ha implicat i ha procurat fer el millor per a l'equip. Tanmateix, li costa ser puntual i no sempre guia l'equip cap a la millor manera de treballar. És un equip on es detecta que es distribueix el treball.

- *Participant 92*

Té predisposició per fer les coses i participar (ítem 1); exerceix bé el rol i contribueix a una bona organització (ítem 2); acaba la feina quan toca (ítem 3), participa amb tot i realitza la feina amb bona predisposició (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); aporta idees i ajuda que les dels altres flueixin millor (ítem 10).

Valoració final: És una participant que ha treballat i ha procurat que la resta ho faci. En les primeres sessions –presencialment- havia tingut algun problema per poder assistir, en el confinament ha pogut estar sempre. Ha treballat de forma adequada i ha facilitat l'aprenentatge a les companyes.

Figura 36. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E23

Participant 89	Participant 90	Participant 91	Participant 92

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E24

Taula 111. Coavaluació i autoavaluació 1 (preconfinament) equip S2E24

	Participant 93				Participant 94				Participant 95				Participant 96			
	93	94	95	96	93	94	95	96	93	94	95	96	93	94	95	96
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Taula 112. Coavaluació i autoavaluació 2 (final assignatura) equip S2E24

	Participant 93				Participant 94				Participant 95				Participant 96			
	93	94	95	96	93	94	95	96	93	94	95	96	93	94	95	96
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants equip S2E24

- Participant 93

Aporta idees originals i s'implica amb molta iniciativa (ítem 1); ajuda per a una bona organització i planifica el que s'ha de realitzar (ítem 2); sempre fa la feina amb antelació (ítem 3); té una actitud motivadora (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); es mostra predisposada i amb ganes d'ajudar (ítem 9); la majoria de vegades té molt bones idees per fer els treballs i, fins i tot, busca més informació sobre la temàtica que tracten perquè serveixi d'inspiració a les altres (ítem 10).

Valoració final: és una participant que s'ha entregat a l'equip. Ha treballat molt, s'ha involucrat i s'ha responsabilitzat de moltes tasques. Això, de vegades, fa que assumeixi funcions d'altres rols i que la seva "sobreimplicació" afecti de manera negativa a l'equip. Se sol anticipar i influeix massa en els altres. No obstant això, com comenta, són qüestions de què n'és conscient i que ha procurat d'anar corregint.

- Participant 94

Participa però no de la mateixa manera que les companyes (ítem 1); contribueix a una bona organització, però també se li ha d'insistir per acabar alguna tasca i això dificulta el bon funcionament de l'equip (ítem 2); acaba la feina quan toca perquè té les companyes pendents (ítem 3); de vegades té ganes de fer la feina però, d'altres, costa que s'hi posi, i les companyes li han d'insistir perquè ho faci (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); presencialment li costava assistir a l'aula i les seves companyes no estaven

conformes amb la seva actitud, i virtualment ha millorat, però algun cop no es connecta (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions (ítem 8); ajuda els altres quan tenen dubtes (ítem 9); aporta idees creatives (ítem 10).

Valoració final: Ha millorat molt respecte les primeres sessions. Tot i això, s'hauria d'implicar més i hauria de procurar assistir a totes les sessions. Tanmateix, des del confinament, ha treballat i s'ha involucrat més.

- *Participant 95*

Es mostra molt motivada i implicada (ítem 1); té en compte els altres i ajuda a organitzar l'equip (ítem 2); acaba la feina dins del termini, tot i que hi ha vegades que ho fa a última hora (ítem 3); es mostra interessada i motivada per realitzar l'activitat (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions, encara que hi ha vegades que es connecta tard (ítem 8); sempre s'ofereix per ajudar i resoldre dubtes (ítem 9); té idees creatives i innovadores (ítem 10).

Valoració final: S'implica, treballa, participa, comparteix idees i dubtes, s'ofereix a ajudar els altres. Facilita l'aprenentatge a les companyes. És peça clau d'aquest equip.

- *Participant 96*

Participa d'una manera molt activa, amb motivació i iniciativa (ítem 1); ajuda en tot moment perquè hi hagi una bona organització de l'equip (ítem 2); acaba la feina amb marge de temps (ítem 3); sempre té iniciativa i proposa idees noves, és molt implicada i anima els altres (ítem 4); s'adequa al que acorda l'equip (ítem 5); assisteix (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual en començar i acabar les sessions, i es queda més estona si cal (ítem 8); ajuda sempre i es mostra oberta perquè l'ajudin (ítem 9); sempre aporta idees significatives que són aplicables a la realitat (ítem 10).

Valoració final: Treballa molt bé i es preocupa per l'equip, fet que ha millorat des de l'inici de l'experiència cooperativa. És una participant responsable i que s'implica i aporta d'una manera activa a l'equip.

Figura 37. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant equip S2E24

Participant 93	Participant 94	Participant 95	Participant 96

Font: elaboració pròpia.

10.1.2.- Comparació dels resultats entre els equips heterogenis i els equips homogenis

En la taula següent es pot observar el nombre total d'equips que es conclou que tenen una “mala valoració”, els que tenen una “valoració intermèdia” i els que obtenen una “bona valoració”. Es mostren percentatges i dades generals dels equips heterogenis (seminari 1 “S1”) i dels equips homogenis (seminari 2 “S2”).

Taula 113. Equips de l'EC1 amb una valoració negativa, intermèdia oi positiva

EC1	Mal valorats		Valoració intermèdia		Ben valorats		Total EC1	
S1 (het.)	4	8%	4	8%	41	84%	49	100%
S2 (hom.)	6	12%	4	8%	39	80%	49	100%
Total	10	10%	8	8%	80	82%	98	100%

Font: elaboració pròpia.

Com es pot veure, els equips heterogenis (seminari 1) obtenen -lleugerament- una millor valoració que els equips homogenis (seminari 2). Dels equips heterogenis, segons la triangulació de dades realitzada dels instruments de coavaluació i autoavaluació, el 84% (41 de 49) dels participants estan ben valorats, el 8% (4 dels 49) tenen una valoració intermèdia i el 8% (4 dels 49) estan mal valorats. Dels equips homogenis, el 80% (39 dels 49) dels participants estan ben valorats, el 8% (4 dels 49) obtenen una valoració intermèdia i el 12% (6 dels 49) estan mal valorats. Per tant, segons els instruments de coavaluació i autoavaluació, els participants dels equips heterogenis (seminari 1) obtenen -lleugerament- una millor valoració que els dels homogenis (seminari 2).

10.1.3.- Comparació dels resultats entre els membres dels equips heterogenis i els membres dels equips homogenis

D'altra banda, si comparem tots els participants de tots els equips dels dos seminaris (equips heterogenis i equips homogenis), s'observa clarament les diferències entre equips, tant en els equips que disposen de la mateixa conformació (heterogènia o homogènia) com en la comparació entre les dues tipologies de conformacions:

Taula 114. Participants de l'EC1 amb una valoració negativa, intermèdia o positiva

Equip S1E1	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97
Equip S1E2	Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8	
Equip S1E3	Participant 9	Participant 10	Participant 11	Participant 12	
Equip S1E4	Participant 13	Participant 14	Participant 15	Participant 16	
Equip S1E5	Participant 17	Participant 18	Participant 19	Participant 20	
Equip S1E6	Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24	
Equip S1E7	Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28	
Equip S1E8	Participant 29	Participant 30	Participant 31	Participant 32	
Equip S1E9	Participant 33	Participant 34	Participant 35	Participant 36	
Equip S1E10	Participant 37	Participant 38	Participant 39	Participant 40	
Equip S1E11	Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44	
Equip S1E12	Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48	
Equip S2E13	Participant 49	Participant 50	Participant 51	Participant 52	
Equip S2E14	Participant 53	Participant 54	Participant 55	Participant 56	
Equip S2E15	Participant 57	Participant 58	- Participant 59	Participant 60	
Equip S2E16	Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64	
Equip S2E17	Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68	
Equip S2E18	Participant 69	Participant 70	Participant 71	Participant 72	
Equip S2E19	Participant 73	Participant 74	Participant 75	Participant 76	Participant 98
Equip S2E20	Participant 77	Participant 78	Participant 79	Participant 80	
Equip S2E21	Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84	
Equip S2E22	Participant 85	Participant 86	Participant 87	Participant 88	
Equip S2E23	Participant 89	Participant 90	Participant 91	Participant 92	
Equip S2E24	Participant 93	Participant 94	Participant 95	Participant 96	

Font: elaboració pròpia.

En la columna esquerra, podem observar la identificació dels equips, en color blanc són els equips heterogenis (seminari 1) i en color gris els equips homogenis (seminari 2).

Podem observar que, dels equips heterogenis (seminari 1), sobresurten - negativament- els participants de l'equip S1E9, que obtenen males consideracions els uns dels altres. L'equip no ha funcionat, i en el confinament no han treballat com un equip.

Continuant amb la valoració dels equips heterogenis, també es pot observar de color vermell el participant 40, de l'equip S1E10. Aquest participant té un comportament passiu que els seus companys penalitzen. També és un estudiant que mostra poca implicació amb el que ha de fer. Tot i això, ha treballat i ha fet equip, per bé que no com els seus companys.

Per concloure, dels altres equips heterogenis (seminari 1), en línies generals, els participants obtenen unes bones valoracions (color verd) i n'hi ha ben pocs amb una valoració intermèdia (color groc). Els qui obtenen aquests resultats intermedis són: participant 3; participant 27; i participant 45). Tots tres són casos que no han demostrat una constància a l'hora de treballar i els hi ha faltat una participació més activa en els equips. Tot i això, són casos que s'involucren i han estat uns bons integrants que han ajudat que l'engranatge funcioni dels equips funcioni.

Pel que fa als equips homogenis (seminari 2, de color gris a la taula), observem com, en línies generals, els participants obtenen unes bones valoracions (color verd) i n'hi ha ben pocs amb una valoració intermèdia (color groc). Els qui obtenen aquesta valoració intermèdia són: participant 50; participant 67; participant 72; participant 75. D'aquests quatre casos, dos són similars als participants amb una valoració intermèdia en el seminari 1, és a dir, perquè no han participat d'una manera tan activa com els companys d'equip (participant 67 i participant 75). En canvi, els altres dos (participant 50 i participant 72) ha estat perquè s'han implicat molt menys, no s'han responsabilitat d'alguns aspectes, han tingut una motivació intermitent i no han complert amb l'equip en algunes qüestions.

Els participants dels equips homogenis assenyalats en vermell són casos que no s'han involucrat gaire, molts cops han estat absents, no s'han preocupat per dur a terme el seu rol, no han assistit o han fet tard en algunes sessions i no es responsabilitzen com els altres companys dels seus equips.

Així doncs, la diferència entre els equips heterogenis (seminari 1) i els homogenis (seminari 2) és clara, en referència als participants que estan "mal valorats" (color vermell), perquè en els heterogenis no n'hi ha (bandejant el que ha passat a l'equip S1E9) on hi hagi aquest tipus d'actituds i maneres d'enfrontar la feina amb l'equip.

En conclusió, tot i les semblances aparents en les xifres i els percentatges, en l'anàlisi qualitativa destaca que tots els participants dels equips heterogenis (deixant de banda el cas de l'equip S1E9) s'han responsabilitzat i s'han ben implicat. En canvi, no ha estat així en tots els participants dels equips homogenis. En són pocs, però afecten al tarannà, a la cohesió i a la feina de l'equip.

10.2. Resultats i anàlisi de les coavaluacions dels rols cooperatius dels equips de l'estudi de cas 1

En aquest apartat s'analitzen i es mostren els resultats de les coavaluacions dels rols que han dut a terme els participants de cadascun dels equips al final de la posada en pràctica de l'estudi de cas 1.

Cada equip ha decidit com repartir-se els rols. Han decidit fer-ho en funció de les preferències de cada participant. Per tant, en aquest estudi de cas, els participants han desenvolupat un dels quatre rols possibles (hi ha un cinquè rol per als equips conformats per cinc membres).

Amb la coavaluació de rols, cada participant ha pogut avaluar com han exercit el rol, amb totes les seves funcions, desenvolupats per cadascun dels companys d'equip al llarg de l'experiència cooperativa (tant quan era presencial com en el confinament). L'anàlisi i els resultats d'aquestes coavaluacions es mostren a través d'aquests punts:

- *Anàlisi dels equips i de tots els seus membres*
 - 1) *Taula coavaluació rols*: a través de la triangulació de dades es mostren els resultats de cada participant segons el criteri dels seus companys en cadascun dels rols que ha exercit. Equip per equip es mostren els resultats de l'anàlisi de les coavaluacions. Aquesta anàlisi triangulada obté dades quantitatives i qualitatives. Quantitativa per la part d'assenyalar com han exercit el rol assenyalat (escala Likert 1-5): "No compleix amb el seu rol (1) – Compleix poc/de vegades amb el seu rol (2) – Compleix amb la mesura justa amb el seu rol (3) – Exerceix bé el seu rol (4) – Exerceix molt bé el seu rol (5)". Qualitativa perquè en cadascun dels rols avaluats han de raonar per què l'han valorat d'aquesta manera i en què pot millorar el seu company.
 - 2) *Descripció dels resultats*: participant per participant es descriuen els seus resultats que es mostren a la taula.
 - 3) *Valoració general de l'equip*: es duu a terme una valoració qualitativa descriptiva a mode conclusiu de cada equip.

- 4) *Figures conclusives*: es creen dues figures, la primera que il·lustra a mode conclusiu la valoració final per a cada membre de l'equip, i la segona que mostra el resultat final de l'equip en aquest instrument.
- *Comparació dels resultats entre els equips heterogenis i els equips homogenis*: es mostren dues taules i es comparen els equips heterogenis i homogenis amb xifres i percentatges.
 - *Comparació dels resultats entre els membres dels equips heterogenis i els membres dels equips homogenis*: es mostra una taula on apareix la valoració de tots els participants de l'estudi de cas i, posteriorment, es comparen aspectes més significatius (semblances i diferències) tant a dintre dels propis seminaris com entre els equips heterogenis i homogenis.

10.2.1.- Resultats i anàlisi dels rols cooperatius equip per equip i de tots els seus membres

Lectura de la taula: el participant que s'avalua està ubicat en la columna esquerra (eix vertical) de la taula. Amb l'escala Likert de l'1 al 5 s'indica com l'ha avaluat cadascun dels companys. Per exemple, el participant 101 (P101 a la taula) ha avaluat amb "4" al participant 99.

Lectura de les dues figures: es creen dues figures per il·lustrar a mode conclusiu l'actuació de cada estudiant en el seu equip (segons la triangulació de les dades quantitatives i qualitatives de les coavaluacions dels rols). En la primera: cada participant pot estar assenyalat amb un d'aquests tres colors: verd si ha complit amb els rols, groc si ha complit de vegades, vermell si no ha complit. En la segona: la valoració final de l'equip s'ha avaluat en funció de la mateixa escala Likert (1-5) que l'alumnat s'havia de coavaluar els rols.

Equip S1E1

Taula 115. Coavaluació rols equip S1E1

S1E1	Rol	1	2	3	4	5
Participant 1	Portaveu					P2 P3 P4 P97
Participant 2	Coordinadora					P1 P3 P4 P97
Participant 3	Ajudant		P1			P2 P4 P97
Participant 4	Organitzadora					P1 P2 P3 P97
Participant 97	Secretària				P1	P2 P3 P4

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E1

- La participant 1 exerceix molt bé el rol de portaveu (quatre dels quatre companys).
- La participant 2 exerceix molt bé el rol de coordinadora (quatre dels quatre companys).
- El participant 3 compleix poc (un dels quatre companys) i exerceix molt bé (tres dels quatre) el rol d'ajudant.
- La participant 4 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (quatre dels quatre companys).
- La participant 97 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre companys) el rol de secretària.

Valoració general equip S1E1

Les participants 1 i 4, tot i que cap de les dues exerceix el rol de coordinadora, són les que estiren més de l'equip i compleixen gairebé a la perfecció els rols amb totes les seves funcions. També són les que exigeixen més al conjunt de l'equip. La participant 2 és la coordinadora i també s'implica de la mateixa forma que les dues companyes, i en la virtualització ha continuat tenint un rol molt actiu. La participant 97 les segueix de prop, però se li reclama més implicació, sobretot a partir de la virtualització. Per exemple, la

participant 1 comenta que “podria ser més participativa en les sessions i col·laborar més quan la resta de persones no tenim idees o presentem dificultats. A vegades es mostra passiva”. En darrer lloc, el participant 3 s’ha vist dintre d’un equip que s’autoexigeix al màxim i que no deixa que et relaxis en cap sessió. En canvi, les companyes assenyalen d’ell que en moltes sessions ha estat completament desconnectat, i li demanen més atenció, interès i exigència. També comenten d’ell que presencialment es mostrava més actiu.

Figura 38. Valoració final de cada membre de l’equip S1E1 (desenvolupament dels rols)

Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97

Font: elaboració pròpia.

Figura 39. Valoració final equip S1E1 (desenvolupament rols)

S1E1	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E2

Taula 116. Coavaluació rols equip S1E2

S1E2	Rol	1	2	3	4	5
Participant 5	Secretària					P6 P7 P8
Participant 6	Coordinadora					P5 P7 P8
Participant 7	Organitzadora					P5 P6 P8
Participant 8	Portaveu					P5 P6 P7

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E2

- La participant 5 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- La participant 6 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).
- La participant 7 exerceix molt bé el rol d’organitzadora (tres dels tres companys).
- La participant 8 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E2

Des de la primera sessió fins a l'última, totes quatre participants han complert amb les funcions dels rols que han exercit. En el moment del confinament han reconfigurat diverses de les funcions per tal d'adaptar-les a la situació. Totes quatre han tingut una implicació i comportament exemplars, i han funcionat molt bé com a equip, tant presencialment com virtualment.

Figura 40. Valoració final de cada membre de l'equip S1E2 (desenvolupament dels rols)

Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8

Font: elaboració pròpia.

Figura 41. Valoració final equip S1E2 (desenvolupament rols)

S1E2	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E3

Taula 117. Coavaluació rols equip S1E3

S1E3	Rol	1	2	3	4	5
Participant 9	Portaveu				P11 P12	P10
Participant 10	Secretari					P9 P11 P12
Participant 11	Coordinador					P9 P10 P12
Participant 12	Organitzadora					P9 P10 P11

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E3

- La participant 9 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.
- El participant 10 exerceix molt bé el rol de secretari (tres dels tres companys).
- El participant 11 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys).
- La participant 12 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E3

Els participants han complert amb escreix les funcions dels rols en totes les sessions. Els participants 10, 11 i 12 han complert gairebé a la perfecció les funcions dels rols i són els qui han tingut més fàcil l'adaptació al nou context virtual. La participant 9 ha desenvolupat el rol de portaveu amb la mateixa implicació que els companys exercien els seus rols, malgrat que ha tingut més difícil l'adaptació de funcions en el confinament. Moltes de les funcions s'han reconvertit per a ajudar els altres a desenvolupar els rols. Un bon equip que ha funcionat.

Figura 42. Valoració final de cada membre de l'equip S1E3 (desenvolupament dels rols)

Participant 9	Participant 10	Participant 11	Participant 12

Font: elaboració pròpia.

Figura 43. Valoració final equip S1E3 (desenvolupament rols)

S1E3	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E4

Taula 118. Coavaluació rols equip S1E4

S1E4	Rol	1	2	3	4	5
Participant 13	Secretària				P16	P14 P15
Participant 14	Portaveu				P16	P13 P15
Participant 15	Coordinadora			P16		P13 P14
Participant 16	Organitzadora					P13 P14 P15

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E4

- La participant 13 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres companys) el rol de secretària.
- El participant 14 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres companys) el rol de portaveu.

- La participant 15 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 16 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E4

Pel que fa als rols, l'equip ha funcionat bé i s'han organitzat d'una manera adequada. Tots els participants han desenvolupat les funcions amb responsabilitat i motivació. S'han ajudat i complementat perquè l'equip funcionés, i s'han recordat funcionaments en algun moment que ha calgut. Han tingut una bona adaptació dels rols en el context de pandèmia. Pel que fa a la qualificació negativa de la participant 16 a la participant 15, indica d'ella que com a coordinadora té clar el que es demana i procura que hi hagi ordre tot fomentant la participació, però “no avisa l'equip que no desviï del tema a treballar” i “no recorda quin és el càrrec de cada company”. En canvi, la participant 13 i el participant 14 assenyalen que la participant descrita ha exercit el rol perfectament i que ha de millorar en no ser tan perfeccionista. Per tant, s'atribueix el comentari de la participant 16 a un dia o a un fet puntual. Per exemple, en la taula es pot veure com aquesta participant ha estat també exigent amb els altres companys pel no compliment d'alguna funció en un moment puntual.

Figura 44. Valoració final de cada membre de l'equip S1E4 (desenvolupament dels rols)

Participant 13	Participant 14	Participant 15	Participant 16

Font: elaboració pròpia.

Figura 45. Valoració final equip S1E4 (desenvolupament rols)

S1E4	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E5

Taula 119. Coavaluació rols equip S1E5

S1E5	Rol	1	2	3	4	5
Participant 17	Secretari					P18 P19 P20
Participant 18	Organitzadora					P17 P19 P20
Participant 19	Portaveu					P17 P18 P20
Participant 20	Coordinadora					P17 P18 P19

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E5

- El participant 17 exerceix molt bé el rol de secretari (tres dels tres companys).
- La participant 18 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- El participant 19 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- La participant 20 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E5

Tots els participants han exercit els rols i han complert amb les funcions amb escreix. S'han ajudat, complementat i escoltat. Han adaptat les funcions dels rols en el moment de confinar-nos i les han assumit amb responsabilitat i fent-se costat. Expressen que s'han sentit a gust entre ells. Per exemple, la participant 20, com a coordinadora, comenta que mai hauria treballat amb ells perquè no eren del seu nucli d'estudi a la universitat, però que està satisfeta amb l'equip: "Tot i conèixer-los, no havia treballat mai amb ells però la meva valoració és excel·lent. Tots s'han implicat i han participat de manera adequada, ens hem entès molt bé i hem complert amb les nostres tasques. No puc destacar cap cosa negativa perquè realment m'he sentit molt còmode amb els meus companys".

Figura 46. Valoració final de cada membre de l'equip S1E5 (desenvolupament dels rols)

Participant 17	Participant 18	Participant 19	Participant 20

Font: elaboració pròpia.

Figura 47. Valoració final equip S1E5 (desenvolupament rols)

S1E5	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E6

Taula 120. Coavaluació rols equip S1E6

S1E6	Rol	1	2	3	4	5
Participant 21	Coordinador			P23		P22 P24
Participant 22	Secretària				P23	P21 P24
Participant 23	Portaveu					P21 P22 P24
Participant 24	Organitzador			P21	P22	P23

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E6

- El participant 21 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador.
- La participant 22 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària.
- La participant 23 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- El participant 24 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador.

Valoració general equip S1E6

Al principi tots els participants han desenvolupat els rols i les funcions amb una gran responsabilitat i amb motivació i implicació. S'han complementat, ajudat i mostrat respecte. Tot i això, el participant 24 ha anat baixant el ritme. Els companys comenten que no saben el perquè. Ell indica que preferia treballar presencialment, que “és més enriquidor que no a través d'una pantalla”. Tanmateix, és un equip que ha funcionat molt bé i tots els participants coincideixen a fer la mateixa lectura: no es coneixien, és una classe difícil, no tenien gaires esperances que sorgís bé el fet de treballar junts, i se sorprenen i acaben agraït haver treballat junts. Per exemple, el participant 21 comenta: “com a grup em funcionat molt bé, ens hem ajudat molt i sense conèixer-nos pràcticament a l'inici, hem arribat a treballar molt bé i entendre'ns”; i la participant 22 explica que: “Hi ha membres del grup amb les quals mai hagués fet un treball per voluntat pròpia i ha sigut una sorpresa molt enriquidora comprovar que treballem molt bé junts”.

Figura 48. Valoració final de cada membre de l'equip S1E6 (desenvolupament dels rols)

Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24

Font: elaboració pròpia.

Figura 49. Valoració final equip S1E6 (desenvolupament rols)

S1E6	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E7

Taula 121. Coavaluació rols equip S1E7

S1E7	Rol	1	2	3	4	5
Participant 25	Organitzadora					P26 P27 P28
Participant 26	Coordinador					P25 P27 P28
Participant 27	Secretària				P26	P25 P28
Participant 28	Portaveu					P25 P26 P27

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E7

- La participant 25 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- El participant 26 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys).
- La participant 27 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària.
- La participant 28 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E7

Tots els participants d'aquest equip han assumit la responsabilitat dels rols i han complit amb les funcions que els hi pertocaven. També s'han adaptat al nou context de confinament i han reinterpretat aquestes funcions. S'han implicat, s'han ajudat i s'han complementat els uns als altres. Tots han exercit els rols per igual, tret de la participant 27 que ha estat una mica per sota dels altres. S'indica que per falta de més iniciativa, tot i que es valora tot el treball i tal com s'ha involucrat. La participant 25 indica que, ara,

havent conegut els companys, i per tal de millorar, hauria intercanviat els rols que exerceixen el participant 26 (coordinador) i la participant 28 (portaveu), perquè la darrera té grans dots per a la coordinació. La participant 28 valora que l'experiència ha estat "agradable i molt enriquidora".

Figura 50. Valoració final de cada membre de l'equip S1E7 (desenvolupament dels rols)

Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28

Font: elaboració pròpia.

Figura 51. Valoració final equip S1E7 (desenvolupament rols)

S1E7	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E8

Taula 122. Coavaluació rols equip S1E8

S1E8	Rol	1	2	3	4	5
Participant 29	Secretària					P30 P31 P32
Participant 30	Portaveu					P29 P31 P32
Participant 31	Coordinadora					P29 P30 P32
Participant 32	Organitzadora					P29 P30 P31

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E8

- La participant 29 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- El participant 30 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- La participant 31 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).
- La participant 32 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E8

L'equip ha funcionat molt i molt bé. Han exercit els rols i han complit amb les funcions, i els han adaptat en el moment d'estar confinats per continuar treballant amb la mateixa

motivació, implicació i responsabilitat. La participant 29 fa èmfasi que està molt contenta d'haver treballat cooperativament amb els companys i que: “apostar a treballar amb grups que no estàs acostumada a treballar és molt enriquidor, ja que sortim de la nostra zona de confort i ens permet conèixer, escoltar, reflexionar i compartir amb altres persones”. Indiquen que l'equip s'ha ajudat i intercanviat funcions en tot moment, fent que si algú no arribava per a fer una cosa o necessitava ajuda, o pogués fer un altre companys, i a l'inrevés. Ha estat important per a ells comptar amb aquest suport i saber que tenien companys que podrien donar un cop de mà.

Figura 52. Valoració final de cada membre de l'equip S1E8 (desenvolupament dels rols)

Participant 29	Participant 30	Participant 31	Participant 32

Font: elaboració pròpia.

Figura 53. Valoració final equip S1E8 (desenvolupament rols)

S1E8	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E9

Taula 123. Coavaluació rols equip S1E9

S1E9	Rol	1	2	3	4	5
Participant 33	Coordinadora		P36	P35		P34
Participant 34	Organitzadora		P35 P36			P33
Participant 35	Portaveu		P33 P36	P34		
Participant 36	Secretari		P33	P34	P35	

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E9

- La participant 33 no compleix (un dels tres companys), compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 34 no compleix (dos dels tres companys) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol de organitzadora.
- El participant 35 no compleix (dos dels tres companys) i compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) el rol de portaveu.

- El participant 36 no compleix (un dels tres companys), compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) el rol de secretari.

Valoració general equip S1E9

L'equip no ha acabat de funcionar en els rols desenvolupats, fet que encara s'accentua més en el moment del confinament: l'adaptació d'aquests i de les seves funcions per a la virtualització, no ha solucionat els aspectes que havien de millorar en la presencialitat de les classes. Tots els participants es critiquen entre ells. El participant 35 canvia d'actitud en el confinament. També desapareix la implicació i la iniciativa de les participants 33 i 34, que comenta que ha faltat més comunicació interna i posar més les idees en comú. La participant 33 fa una crítica semblant, i la dirigeix cap als participants 35 i 36, i afirma que han tingut una gran davallada en el rendiment en el moment del confinament. No obstant això, el que critiquen els companys d'aquesta darrera participant, que ha exercit de coordinadora, és el mateix que s'autocomenta: el fet de carregar-se més feina que els altres perquè no hi confia. Per tant, amb l'anàlisi de les coavaluacions dels rols, queda demostrat que a partir que ens confinessin es creen dos bàndols que no confien entre ells i es critiquen: el de les dues participants i el dels dos participants.

Figura 54. Valoració final de cada membre de l'equip S1E9 (desenvolupament dels rols)

Participant 33	Participant 34	Participant 35	Participant 36

Font: elaboració pròpia.

Figura 55. Valoració final equip S1E9 (desenvolupament rols)

S1E9	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E10

Taula 124. Coavaluació rols equip S1E10

S1E10	Rol	1	2	3	4	5
Participant 37	Organitzador				P38 P40	P39
Participant 38	Portaveu				P40	P37 P39
Participant 39	Coordinadora			P40		P37 P38
Participant 40	Secretari		P38		P37	P39

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E10

- El participant 37 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador.
- El participant 38 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 39 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora.
- El participant 40 no compleix (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretari.

Valoració general equip S1E10

És un equip que ha funcionat bé i ha complit amb les funcions que els pertocaven. En el confinament han adaptat els rols i les funcions, i han continuat treballant de la mateixa manera. No obstant això, cal dir que tots els participants reclamen molta més implicació i dedicació al participant 40. Els altres participants han complit bé amb el que s'havien proposat exercir.

Figura 56. Valoració final de cada membre de l'equip S1E10 (desenvolupament dels rols)

Participant 37	Participant 38	Participant 39	Participant 40

Font: elaboració pròpia.

Figura 57. Valoració final equip S1E10 (desenvolupament rols)

S1E10	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E11

Taula 125. Coavaluació rols equip S1E11

S1E11	Rol	1	2	3	4	5
Participant 41	Coordinadora					P42 P43 P44
Participant 42	Organitzador					P41 P43 P44
Participant 43	Secretària					P41 P42 P44
Participant 44	Portaveu					P41 P42 P43

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E11

- La participant 41 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).
- El participant 42 exerceix molt bé el rol d'organitzador (tres dels tres companys).
- La participant 43 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- El participant 44 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E11

Han treballat i han desenvolupat els rols com un gran equip. Cada participant els ha exercit amb implicació i responsabilitat, tant en el moment presencial com en el moment de confinament. Destaca el que comenta el participant 42, que l'objectiu principal era col·lectiu i no pas individual. Comenten que hauria estat tot més profitós a l'aula, però que han treballat bé igualment i que s'han ajudat i complementat. En definitiva, és un equip que és un exemple d'anar tots a una i de tenir-se com a suport.

Figura 58. Valoració final de cada membre de l'equip S1E11 (desenvolupament dels rols)

Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44

Font: elaboració pròpia.

Figura 59. Valoració final equip S1E11 (desenvolupament rols)

S1E11	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E12

Taula 126. Coavaluació rols equip S1E12

S1E12	Rol	1	2	3	4	5
Participant 45	Organitzador					P46 P47 P48
Participant 46	Secretària				P45	P47 P48
Participant 47	Coordinadora				P45	P46 P48
Participant 48	Portaveu					P45 P46 P47

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S1E12

- El participant 45 exerceix molt bé el rol d'organitzador (tres dels tres companys).
- La participant 46 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària.
- La participant 47 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora.
- El participant 48 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).

Valoració general equip S1E12

Han treballat bé amb els rols. Tots els participants s'han involucrat per a realitzar de la millor manera possible les seves funcions. Les dues úniques consideracions són del participant 45, que van dirigides cap a les participants 47 i 46: la primera perquè hauria de delegar més algunes tasques que no li corresponen directament –tot i que indica que ha anat millorant en aquesta qüestió–, i la segona a participar de manera més activa. En general, és un equip que han complert amb els rols, s'ha ajudat i s'ha adaptat molt bé al nou context de confinament.

Figura 60. Valoració final de cada membre de l'equip S1E12 (desenvolupament dels rols)

Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48

Font: elaboració pròpia.

Figura 61. Valoració final equip S1E12 (desenvolupament rols)

S1E12	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E13

Taula 127. Coavaluació rols equip S2E13

S1E13	Rol	1	2	3	4	5
Participant 49	Secretari					P50 P51 P52
Participant 50	Organitzador			P49 P51	P52	
Participant 51	Coordinador			P50	P49	P52
Participant 52	Portaveu			P49	P50	P51

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E13

- El participant 49 exerceix molt bé el rol de secretari (tres dels tres companys).
- El participant 50 compleix amb la mesura justa (dos dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) el rol d'organitzador.
- El participant 51 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinador.
- La participant 52 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.

Valoració general equip S2E13

És un equip en què els rols han funcionat d'una manera correcta. Van començar motivats i en el confinament han adaptat bé les funcions de cada càrrec. En el confinament ja no han treballat tant per tasques concretes en cada rol, sinó que de forma més "cooperativa" han fet entre tots. Hi ha participants que han de millorar en la puntualitat virtual i en qüestió de fer més aviat algunes funcions del càrrec. S'indica que el participant 50 també ha de mostrar més implicació, sobretot a partir del confinament. Es destaca que el participant 49 ha complit tot amb escreix. En definitiva, és un equip que ha anat treballant de manera correcta i que, de vegades, alguns participants no han complit puntualment amb alguna funció del rol.

Figura 62. Valoració final de cada membre de l'equip S2E13 (desenvolupament dels rols)

Participant 49	Participant 50	Participant 51	Participant 52

Font: elaboració pròpia.

Figura 63. Valoració final equip S2E13 (desenvolupament rols)

S2E13	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E14

Taula 128. Coavaluació rols equip S2E14

S2E14	Rol	1	2	3	4	5
Participant 53	Portaveu					P54 P55 P56
Participant 54	Organitzadora					P53 P55 P56
Participant 55	Secretària					P53 P54 P56
Participant 56	Coordinador	P53 P55		P54		

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E14

- La participant 53 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- La participant 54 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- La participant 55 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- El participant 56 no compleix (dos dels tres companys) i compleix amb la mesura justa (un dels tres) el rol de coordinador.

Valoració general equip S2E14

Els participants 53, 54 i 55 han complert amb escriure els rols i funcions. Encara més, han hagut d'exercir el rol de coordinador i la majoria d'aquestes funcions. El participant 56 no ha exercit el rol de coordinador, no s'ha implicat en les tasques grupals, i han hagut de ser els seus companys els qui l'han hagut d'estirar a fer. La participant 55 inclús va més enllà quan assevera que "penso que ell no hauria fet les tasques indiferentment del rol que hagués triat". Per tant, ha estat un bon equip on tres estudiants han gestionat bé els rols i han coordinat les seves funcions, amb l'absència sempre present de l'altre company.

Figura 64. Valoració final de cada membre de l'equip S2E14 (desenvolupament dels rols)

Participant 53	Participant 54	Participant 55	Participant 56

Font: elaboració pròpia.

Figura 65. Valoració final equip S2E14 (desenvolupament rols)

S2E14	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E15

Taula 129. Coavaluació rols equip S2E15

S2E15	Rol	1	2	3	4	5
Participant 57	Organitzador				P60	P58 P59
Participant 58	Secretària			P60	P59	P57
Participant 59	Portaveu		P57 P58		P60	
Participant 60	Coordinadora	P57 P58			P59	

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E15

- El participant 57 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzador.
- La participant 58 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretària.
- El participant 59 compleix poc (dos dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 60 no compleix (dos dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) el rol de coordinadora.

Valoració general equip S2E15

Aquest equip ha anat fent el que pertocava en cada moment però mai no ha acabat de funcionar com a conjunt amb un bon engranatge. En moltes sessions, han grinyolat d'una manera òbvia. Als participants 59 i 60 els ha faltat motivació i implicació amb l'equip. Més concretament, la participant 60 no ha exercit, la majoria de vegades, com a coordinadora. Tot plegat ha empitjorat del tot en el moment de confinar-nos. D'altra banda, els participants 57 i 58 han fet com han pogut. Sobretot el primer, amb una feina seriosa. La participant 60 conclou: "considero que no hem sabut treballar de manera cooperativa, tal com es demanava en l'assignatura".

Figura 66. Valoració final de cada membre de l'equip S2E15 (desenvolupament dels rols)

Participant 57	Participant 58	Participant 59	Participant 60

Font: elaboració pròpia.

Figura 67. Valoració final equip S2E15 (desenvolupament rols)

S2E15	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E16

Taula 130. Coavaluació rols equip S2E16

S2E16	Rol	1	2	3	4	5
Participant 61	Organitzador		P62 P63	P64		
Participant 62	Secretària				P63 P64	P61
Participant 63	Coordinadora				P61 P62	P64
Participant 64	Portaveu		P61 P62			P63

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E16

- El participant 61 compleix poc (dos dels tres companys) i compleix amb la mesura justa (un dels tres) el rol d'organitzador.
- La participant 62 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de secretària.
- La participant 63 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 64 compleix poc (dos dels tres companys) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.

Valoració general equip S2E16

Pel que anoten en l'instrument de recerca, sembla ser que és un equip en què els rols no s'hagin exercit del tot bé. Havent escollit ells els rols, l'organitzador no organitza gaire, la secretària no escriu sempre d'acord els judicis fets per l'equip, la coordinadora no coordina gaire i la portaveu no parla. I les eines del Quadern de l'equip (autoavaluacions i coavaluacions) no han servit per canviar-ho. La participant 63 explica: "Crec que ens ha costat bastant adaptar-nos com a grup i més ara en aquesta situació, ja que som un grup amb membres que ni ens coneixíem i, per tant, no havíem treballat mai junts". Tot i això, cal dir que les participants 63 i 62 han fet el que han pogut i s'han vist en la situació que han hagut d'exercir freqüentment les funcions dels rols dels altres. I els participants 61 i 64 també han exercit moltes de les funcions del seu rol, però el problema ha estat més de ganes, de motivació, d'implicació i de responsabilitzar-se sempre.

Figura 68. Valoració final de cada membre de l'equip S2E16 (desenvolupament dels rols)

Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64

Font: elaboració pròpia.

Figura 69. Valoració final equip S2E16 (desenvolupament rols)

S2E16	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E17

Taula 131. Coavaluació rols equip S2E17

S2E17	Rol	1	2	3	4	5
Participant 65	Coordinadora			P66	P67	P68
Participant 66	Organitzadora					P65 P67 P68
Participant 67	Portaveu			P66	P65 P68	
Participant 68	Secretària					P65 P66 P67

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E17

- La participant 65 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 66 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- El participant 67 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 68 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).

Valoració general equip S2E17

L'equip ha treballat bé, atenent i solucionant alguns problemes, però, en línies generals, han exercit els rols i les seves funcions d'una manera correcta i s'han pogut compenetrar bé com a equip. Tanmateix, la dedicació no ha estat la mateixa en tots els membres. Per exemple, les participants 66 i 68 són les que han estirat de l'equip i s'han responsabilitzat més. Això ha crescut més en el treball telemàtic, on s'han entremesclat i desdibuixat algunes de les funcions dels càrrecs, fent que recaiguin en les dues participants que s'han

involucrat més. Els participants 65 i 67 han exercit els rols, però de vegades amb dedicació i d'altres sense l'empenta necessària.

Figura 70. Valoració final de cada membre de l'equip S2E17 (desenvolupament dels rols)

Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68

Font: elaboració pròpia.

Figura 71. Valoració final equip S2E17 (desenvolupament rols)

S2E17	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E18

Taula 132. Coavaluació rols equip S2E18

S2E18	Rol	1	2	3	4	5
Participant 69	Portaveu			P71	P70 P72	
Participant 70	Secretari					P69 P71 P72
Participant 71	Organitzador				P72	P69 P70
Participant 72	Coordinadora				P70 P71	P69

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E18

- La participant 69 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- El participant 70 exerceix molt bé el rol de secretari (tres dels tres companys).
- El participant 71 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres companys) el rol d'organitzador.
- La participant 72 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora.

Valoració general equip S2E18

És un equip que han fet funcionar els rols d'una manera correcta. S'han implicat amb les funcions i les han adaptat en el confinament. Al principi els va costar iniciar-se en les funcions i a treballar d'aquesta manera en què s'han de complementar en moltes qüestions

per funcionar com a equip. Però, tot i el confinament, han millorat en tots els aspectes. És cert també que, menys el participant 70, de vegades no han exercit del tot algun dels càrrecs, però s'han sabut regular com a equip (a través del Quadern i dels Plans de l'equip) i s'han sabut entendre i complementar.

Figura 72. Valoració final de cada membre de l'equip S2E18 (desenvolupament dels rols)

Participant 69	Participant 70	Participant 71	Participant 72

Font: elaboració pròpia.

Figura 73. Valoració final equip S2E18 (desenvolupament rols)

S2E18	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E19

Taula 133. Coavaluació rols equip S2E19

S2E19	Rol	1	2	3	4	5
Participant 73	Organitzador					P74 P75 P76 P98
Participant 74	Coordinadora					P73 P75 P76 P98
Participant 75	Secretària					P73 P74 P76 P98
Participant 76	Portaveu					P73 P74 P75 P98
Participant 98	Ajudant				P75	P73 P74 P76

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E19

- El participant 73 exerceix molt bé el rol d'organitzador (quatre dels quatre companys).
- La participant 74 exerceix molt bé el rol de coordinadora (quatre dels quatre companys).

- La participant 75 exerceix molt bé el rol de secretària (quatre dels quatre companys).
- El participant 76 exerceix molt bé el rol de portaveu (quatre dels quatre companys).
- La participant 98 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'ajudant.

Valoració general equip S2E19

Els participants d'aquest equip es mostren orgullosos i satisfets de com han treballat i com han exercit i coordinat els rols. Els han tingut clars des de l'inici i han continuat la mateixa dinàmica de treball que els funcionava en el confinament. La participant 98 es va incorporar a l'equip en el moment de confinar-nos, i respecte a l'equip i als rols comenta que: "amb aquestes funcions hem explotat les virtuts de cada membre del grup. Els rols estaven ben establerts i tothom respectava les seves funcions, treballant molt còmodament col·laborant ajudant-se mútuament. Va ser una experiència nova per a mi que no oblidaré". En definitiva, han exercit els rols i han funcionat com un bon equip.

Figura 74. Valoració final de cada membre de l'equip S2E19 (desenvolupament dels rols)

Participant 73	Participant 74	Participant 75	Participant 76	Participant 98

Font: elaboració pròpia.

Figura 75. Valoració final equip S2E19 (desenvolupament rols)

S2E19	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E20

Taula 134. Coavaluació rols equip S2E20

S2E20	Rol	1	2	3	4	5
Participant 77	Portaveu			P78		P79 P80
Participant 78	Coordinador					P77 P79 P80
Participant 79	Secretària					P77 P78 P80
Participant 80	Organitzador			P78	P79	P77

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E20

- El participant 77 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- El participant 78 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys).
- La participant 79 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- El participant 80 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador.

Valoració general equip S2E20

Tots els participants d'aquest equip han complert amb els rols i funcions que els corresponien i han conformat un equip que ha funcionat. La participant 79 declara que tot i que els rols se'ls van repartir coincidint amb el que preferia cadascú, en el moment del confinament ha estat enrevessat complir-los i organitzar-se com a equip. El participant 77 afirma que s'ha trobat "molt còmode" treballant amb l'equip i que cadascú ha aportat el millor per a arribar als objectius plantejats. En definitiva, en aquest equip els participants participant 78 i 79 són els qui s'han arromangat més per fer complir tot als altres, i els participant 77 i 80 els han seguit.

Figura 76. Valoració final de cada membre de l'equip S2E20 (desenvolupament dels rols)

Participant 77	Participant 78	Participant 79	Participant 80

Font: elaboració pròpia.

Figura 77. Valoració final equip S2E20 (desenvolupament rols)

S2E20	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E21

Taula 135. Coavaluació rols equip S2E21

S2E21	Rol	1	2	3	4	5
Participant 81	Organitzadora					P82 P83 P84
Participant 82	Portaveu					P81 P83 P84
Participant 83	Coordinador					P81 P82 P84
Participant 84	Secretari				P83	P81 P82

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E21

- La participant 81 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- La participant 82 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- El participant 83 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys).
- El participant 84 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretari.

Valoració general equip S2E21

L'equip ha exercit els rols i ha desenvolupat les funcions amb una gran responsabilitat. Comenten que han hagut de fer canvis però que s'han adaptat bé a la virtualització. Com comenta la participant 82, han fomentat la participació i la comunicació per expressar idees o preocupacions, i en el moment que algun aspecte no ha acabat de funcionar, s'han organitzat i planificat per a solucionar-lo. Tanmateix, el participant 83 assenyala alguns aspectes a millorar sobre el participant 84. Tot i això, és un bon equip i tothom s'ha implicat per a complir els càrrecs.

Figura 78. Valoració final de cada membre de l'equip S2E21 (desenvolupament dels rols)

Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84

Font: elaboració pròpia.

Figura 79. Valoració final equip S2E21 (desenvolupament rols)

S2E21	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E22

Taula 136. Coavaluació rols equip S2E22

S2E22	Rol	1	2	3	4	5
Participant 85	Portaveu					P86 P87 P88
Participant 86	Secretari			P85	P87	P88
Participant 87	Organitzador					P85 P86 P88
Participant 88	Coordinador		P85		P87	P86

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E22

- La participant 85 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).
- El participant 86 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretari.
- El participant Participant 87 exerceix molt bé el rol d'organitzador (tres dels tres companys).
- El participant 88 compleix poc (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinador.

Valoració general equip S2E22

L'equip ha funcionat bé, tots quatre participants estan contents per com han exercit els rols i les funcions. També indiquen que han adaptat els rols a la situació de pandèmia i confinament. Els participants 85 i 87 han demostrat una major responsabilitat i atenció a l'hora d'exercir els càrrecs, els altres dos s'han deixat portar més i, algun cop, no han tingut del tot clara alguna funció.

Figura 80. Valoració final de cada membre de l'equip S2E22 (desenvolupament dels rols)

Participant 85	Participant 86	– Participant 87	Participant 88

Font: elaboració pròpia.

Figura 81. Valoració final equip S2E22 (desenvolupament rols)

S2E22	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E23

Taula 137. Coavaluació rols equip S2E23

S2E23	Rol	1	2	3	4	5
Participant 89	Coordinadora					P90 P91 P92
Participant 90	Secretària					P89 P91 P92
Participant 91	Organitzadora					P89 P90 P92
Participant 92	Portaveu					P89 P90 P91

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E23

- La participant 89 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).
- La participant 90 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).
- La participant 91 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys).
- La participant 92 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys).

Valoració general equip S2E23

És un equip que ha anat de menys a més, pel que fa al compliment dels rols. Ho exemplifiquen clarament les justificacions a la graella de coavaluació de les participants 89, 90 i 91. Per exemple, la participant 89 comenta que: “A mesura que ha anat passant el temps, ens hem conegut més gràcies a tractar-nos més durant les tasques realitzades, a entendre la manera de treballar de cadascuna i hem arribat a cohesionar-nos”. Totes quatre participants descriuen que han conformat un bon equip que ha sabut adaptar-se al confinament i tirar endavant les tasques. És un equip que, pel que assenyalen, ha progressat d'una manera notable.

Figura 82. Valoració final de cada membre de l'equip S2E23 (desenvolupament dels rols)

Participant 89	Participant 90	Participant 91	Participant 92

Font: elaboració pròpia.

Figura 83. Valoració final equip S2E23 (desenvolupament rols)

S2E23	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E24

Taula 138. Coavaluació rols equip S2E24

S2E24	Rol	1	2	3	4	5
Participant 93	Coordinadora				P96	P94 P95
Participant 94	Organitzadora			P93 P96	P95	
Participant 95	Portaveu				P94 P96	P93
Participant 96	Secretària					P93 P94 P95

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats equip S2E24

- La participant 93 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 94 compleix amb la mesura justa (dos dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) el rol d'organitzadora.
- La participant 95 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 96 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys).

Valoració general equip S2E24

És un equip que ha funcionat d'una manera correcta i, de vegades, molt bé. Han sabut autoregular-se i solucionar problemes que han sorgit, com per exemple el de la participant 94, que al principi no mostrava cap mena de compromís amb l'equip i que, un cop confinats, ha treballat per a una bona cohesió i ha complit molt més amb el càrrec. D'altres qüestions no les han pogut canviar i han ocorregut tant presencialment com virtualment. Això és, per exemple, que la participant 93 desenvolupa amb una gran motivació el càrrec de coordinadora, però sempre acaba realitzant les funcions d'altres rols -a banda de les seves- sense que sigui necessari. És a dir, la seva actitud i motivació envaeix les funcions dels altres rols. D'altra banda, la participant 96 ha tingut un exercici exemplar del rol, i la participant 95 també l'ha complit bé. En darrer terme, es mostra la reflexió sobre com han treballat de la participant 95: "Treballar amb persones amb qui no habitues a treballar té molts factors positius, ja que coneixes noves maneres de treballar, en les que t'has d'adaptar i per tant et coneixes millor a tu mateixa. En aquest cas, l'equip ha funcionat perfectament, he après molt de les altres companyes i de mi. Recomanaria sempre aquest mètode de treball i les funcions dels rols, ja que és molt motivant per a la persona (...) En

has permès treballar amb persones amb les quals no hauríem treballat mai i en el meu cas ha sigut un encert absolut, gràcies”.

Figura 84. Valoració final de cada membre de l'equip S2E24 (desenvolupament dels rols)

Participant 93	Participant 94	Participant 95	Participant 96

Font: elaboració pròpia.

Figura 85. Valoració final equip S2E24 (desenvolupament rols)

S2E24	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

10.2.2.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els equips heterogenis i els equips homogenis

Recordem que en aquest estudi de cas 1, els equips del seminari 1 estan conformats perquè siguin heterogenis i els del seminari 2 perquè siguin homogenis. Pel que fa als resultats de les coavaluacions dels rols, a continuació es mostren els resultats de tots els equips:

Taula 139. Comparació resultats rols cooperatius entre els equips heterogenis i homogenis

S1E1	1	2	3	4	5
S1E2	1	2	3	4	5
S1E3	1	2	3	4	5
S1E4	1	2	3	4	5
S1E5	1	2	3	4	5
S1E6	1	2	3	4	5
S1E7	1	2	3	4	5
S1E8	1	2	3	4	5
S1E9	1	2	3	4	5
S1E10	1	2	3	4	5
S1E11	1	2	3	4	5
S1E12	1	2	3	4	5
S2E13	1	2	3	4	5
S2E14	1	2	3	4	5
S2E15	1	2	3	4	5
S2E16	1	2	3	4	5
S2E17	1	2	3	4	5
S2E18	1	2	3	4	5
S2E19	1	2	3	4	5
S2E20	1	2	3	4	5
S2E21	1	2	3	4	5
S2E22	1	2	3	4	5
S2E23	1	2	3	4	5
S2E24	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

En el seminari 1 (equips heterogenis), els participants de l'equip S1E9 no compleixen amb els rols, els participants dels equips S1E4, S1E6, S1E10 i S1E12 exerceixen bé els rols, i els participants dels equips S1E1, S1E2, S1E3, S1E5, S1E7, S1E8 i S1E9 exerceixen molt bé els rols. Com es pot observar, no hi ha equips amb valors que no compleixen o que ho facin però amb la mesura justa.

Pel que fa als resultats del seminari 2 (equips homogenis), els participants de l'equip S2E15 no compleixen amb els rols, els participants de l'equip S2E16 compleixen poc amb els rols, els participants de l'equip S2E16 compleixen amb la mesura justa els rols, els participants dels equips S2E14, S2E17, S2E18, S2E20, S2E21, S2E22, S2E23 i S2E24 exerceixen bé els rols, i els participants de l'equip S2E19 compleixen molt bé els rols.

Si veiem els percentatges dels resultats obtinguts en els dos seminaris, encara observarem més clares les diferències entre els equips heterogenis i els homogenis:

Taula 140. Comparació resultats percentatges dels rols entre els equips heterogenis i homogenis

EC1	1		2		3		4		5	
S1 het.	1	8%	0	0%	0	0%	4	33%	7	58%
S2 hom.	1	8%	1	8%	1	8%	8	66%	1	8%

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1 hi ha: el 8% (un dels dotze equips) que no compleixen els rols, el 33% (quatre dels dotze equips) que exerceixen bé els rols, i el 58% (set dels dotze equips) que els exerceixen molt bé. I al seminari 2 hi ha: el 8% (un dels dotze equips) que no compleixen els rols, el 8% (un dels dotze equips) que els compleixen poc, un altre 8% (un dels dotze) que els compleixen amb la mesura justa, el 66% (vuit dels dotze) que els exerceixen bé, i un darrer 8% (un dels dotze) que els exerceix molt bé.

Per tant, es veuen clarament les diferències entre els equips de conformació heterogènia (seminari 1) amb els equips de conformació homogènia (seminari 2), obtenint els primers uns millors resultats. Al seminari 2 hi ha tres dels dotze equips que no exerceixen bé els rols, mentre que al seminari 1 com a mínim els dotze dels dotze els exerceixen bé; i només un dels dotze equips dels seminari 2 els exerceix molt bé, mentre que al seminari 1 en són set dels dotze, sent el valor més freqüent. En canvi, el més freqüent al seminari 2 és que els exerceixin bé. Ras i curt, els equips heterogenis obtenen molt millors resultats.

10.2.3.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els membres dels equips heterogenis i dels homogenis

Si comparem tots els participants dels equips de l'estudi de cas 1 en l'escala “bona valoració” (verd), “valoració intermèdia” (groc) i “valoració negativa” (roig), visualment s'observen diferències entre els equips heterogenis i els homogenis:

Taula 141. Comparació resultats rols cooperatius entre els membres dels equips heterogenis i homogenis

S1E1	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97
S1E2	Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8	Participant 9
S1E3	Participant 10	Participant 11	Participant 12	Participant 13	Participant 14
S1E4	Participant 15	Participant 16	Participant 17	Participant 18	Participant 19
S1E5	Participant 20	Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24
S1E6	Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28	Participant 29
S1E7	Participant 30	Participant 31	Participant 32	Participant 33	Participant 34
S1E8	Participant 35	Participant 36	Participant 37	Participant 38	Participant 39
S1E9	Participant 40	Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44
S1E10	Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48	Participant 49
S1E11	Participant 50	Participant 51	Participant 52	Participant 53	Participant 54
S1E12	Participant 55	Participant 56	Participant 57	Participant 58	Participant 59
S2E13	Participant 60	Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64
S2E14	Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68	Participant 69
S2E15	Participant 70	Participant 71	Participant 72	Participant 73	Participant 74
S2E16	Participant 75	Participant 76	Participant 77	Participant 78	Participant 79
S2E17	Participant 80	Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84
S2E18	Participant 85	Participant 86	Participant 87	Participant 88	Participant 89
S2E19	Participant 90	Participant 91	Participant 92	Participant 93	Participant 94
S2E20	Participant 95	Participant 96	Participant 97	Participant 98	Participant 99
S2E21	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 103	Participant 104
S2E22	Participant 105	Participant 106	Participant 107	Participant 108	Participant 109
S2E23	Participant 110	Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114
S2E24	Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118	Participant 119

Font: elaboració pròpia.

Les diferències entre els equips heterogenis i homogenis són notables. Dels equips heterogenis (seminari 1), són 42 dels 49 participants els qui obtenen una bona valoració (verd), cinc dels 49 els qui tenen una valoració intermèdia (groc) i només dos dels 49 una valoració negativa. En canvi, entre els equips homogenis (seminari 2), són 33 dels 49 el qui obtenen una bona valoració (verd), onze dels 49 els qui tenen una valoració intermèdia (groc) i cinc dels 49 els qui obtenen una valoració negativa.

Si mirem els percentatges, en la taula que hi ha a continuació s'observa com d'evidents són les diferències entre els equips heterogenis i els homogenis:

Taula 142. Comparació resultats percentatges dels rols entre els membres dels equips heterogenis i homogenis

EC1	Valoració negativa		Valoració intermèdia		Bona valoració	
S1 (het.)	2	4%	5	10%	42	86%
S2 (hom.)	5	10%	11	22%	33	67%

Font: elaboració pròpia.

Així doncs, al seminari 1 són el 86% dels participants (42 dels 49) els qui obtenen una bona valoració dels seus companys, mentre que al seminari 2 són el 67% (33 dels 49); al seminari 1 són el 10% (cinc dels 49) els qui obtenen una valoració intermèdia dels seus companys, mentre que al seminari 2 són el 22% (onze dels 49); i al seminari 1 són el 4% (dos dels 49) els qui obtenen una valoració negativa dels companys, mentre que al seminari 2 són el 10% (cinc dels 49).

En definitiva, en l'instrument de recerca sobre les coavaluacions dels rols es detecta que hi ha diferències substancials entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2).

10.3. Resultats i anàlisi de la rúbrica d'observació docent i la rúbrica d'observació de l'expert a vuit equips

En aquest apartat s'analitzen les dues sessions observades a vuit equips de l'estudi de cas 1. L'observació s'ha realitzat a través de la graella dissenyada pel grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop). El docent ha fet la primera observació en la sessió del dia 25/02/2020 i l'expert l'ha duta a terme en la sessió del dia 10/03/2020.

Per tal de veure el funcionament de les conformacions heterogènies i homogènies, s'han escollit per atzar quatre equips del seminari 1 i quatre del seminari 2.¹¹³ Els equips observats són aquests:

Taula 143. Equips observats

S1	S1E1	S1E2	S1E3	S1E4	S1E5	S1E6	S1E7	S1E8	S1E9	S1E10	S1E11	S1E12
S2	S2E13	S2E14	S2E15	S2E16	S2E17	S2E18	S2E19	S2E20	S2E21	S2E22	S2E23	S2E24

Font: elaboració pròpia.

Per tant, en aquest apartat, es pot trobar:

L'instrument de recerca s'analitza de diverses formes i es mostren a través d'aquests punts:

- *Resultats i anàlisi de l'observació docent als vuit equips*: equip per equip, es mostren els resultats en format de taula de l'observació docent i, posteriorment, l'anàlisi d'aquests de manera descriptiva.
- *Resultats i anàlisi de l'observació de l'expert als vuit equips*: grup per grup, es mostren els resultats en format de taula de l'observació de l'expert i, posteriorment, l'anàlisi d'aquests de manera descriptiva.
- *Triangulació de dades de les dues observacions i anàlisi conclusiva dels equips*: es mostra una taula on apareixen superposats els resultats de l'observació docent i de l'observació de l'expert, per tal de veure semblances i diferències del mateix equip observat. I es duu a terme una anàlisi conclusiva de cada equip triangulant les dades entre les dues observacions. I també es duu a terme una anàlisi conclusiva de cada equip triangulant les dades de les dues observacions. En aquesta anàlisi conclusiva s'assenyalen semblances i diferències entre les dues observacions. En darrer terme hi ha una valoració final i es mostra una figura que il·lustra com ha actuat l'equip en els dotze ítems observats: verd (bona valoració), groc (valoració intermèdia) i roig (valoració negativa). D'aquesta manera es descobreix ràpidament com ha estat cada equip.
- *Comparació entre els quatre equips heterogenis i els quatre equips homogenis*: es mostra una taula on apareixen els resultats triangulats de les dues observacions

¹¹³ Estava planificat fer -més endavant- dues observacions més per veure l'evolució dels equips, però la pandèmia de la covid-19 i el confinament ho van impedir.

en cada equip i es comparen els equips per a determinar semblances i diferències entre els equips heterogenis i els homogenis.

10.3.1.- Resultats i anàlisi de l'observació docent als vuit equips

Equip S1E1

1	Participant 1
2	Participant 2
3	Participant 3
4	Participant 4
5	Participant 97

Taula 144. Resultats observació docent equip S1E1

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	7'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip SIEI: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup molt cohesionat i que tothom es comunica amb llibertat i respecte. Tot i això, es detalla que un membre (participant 3) no està tan integrat com les companyes. En els ítems 2 i 3, es determina que, malgrat que les participants 1 i 4 són les que porten la veu cantant, la seva influència no és suficient com per assenyalar que és un lideratge bicèfal, ja que els altres també aporten i discuteixen sobre maneres de com dur a terme la feina. En l'ítem 4, tot i ser un equip que funciona, s'anota que no tots els integrants de l'equip cooperen de forma clara pel que ja s'ha esmentat del participant 3. Malgrat això, es destaca que l'equip és eficient.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, no hi ha una igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. El participant 3, sembla estar més de banda. En l'ítem 6, s'observa que en el treball de l'equip apareixen idees divergents, i hi ha una reformulació constant de la feina d'una manera constructiva, amb aportació de noves perspectives de tots els membres de l'equip. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius, i majoritàriament es basen en l'experiència de les pràctiques a l'escola. En l'ítem 7, l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia, tot i el cas del participant esmentat. En l'ítem 8, l'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. Funcionen bé, menys en l'aspecte del participant que han d'intentar incloure més. En l'ítem 9, l'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber més. Tenen interès pel contingut.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", l'equip ha requerit l'atenció del professor per fer una consulta sobre la realització de l'activitat (ítem 10), i en un altre moment que el professor s'ha apropiat a l'equip sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels membres és receptiva i aprofiten per resoldre més dubtes sobre la tasca.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general, l'equip obté una qualificació de 7'5 (de 0 a 10). Tot i que fa poques sessions que treballen d'aquesta manera, treballen bé i sembla ser que és un equip que pot evolucionar en positiu. S'apunta que caldria integrar més el participant 3 i que, alhora, aquest mostrés una actitud més oberta i participativa.

Equip S1E3

1	Participant 9
2	Participant 10
3	Participant 11
4	Participant 12

Taula 145. Resultats observació docent equip S1E3

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?	X	
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	7	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E3: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'assenyala que "sí" i s'observa que la interacció és positiva i que hi ha un bon ambient de treball. En els ítems 2 i 3, es detecta que existeix un lideratge bicèfal, exercit pels participants 10 i 11. Aquest darrer, amb una gran motivació per treballar de manera cooperativa. En l'ítem 4 es marca que tots els integrants de l'equip cooperen de manera clara.

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5 s'assenyala que no hi ha una igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. Les participants 9 i 12 no participen sempre d'una manera activa des de bon inici. L'equip funciona, però esperen ser indicades pels altres dos companys. Això s'intensifica més en el moment que debaten quelcom, perquè són els participants 10 i 11 els qui porten la veu cantant. En l'ítem 6, s'assenyala que apareixen idees divergents i que les aportacions dels membres són constructives. També s'indica que les argumentacions per reforçar les idees són intuïtives. En l'ítem 7, s'apunta que l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia, malgrat que les dues participants han de participar més activament. S'assenyala que l'equip cooperatiu ha aprofitat el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8), i que mostren voluntat d'aprendre i saber més (ítem 9).

En l'apartat "C) Aprofitament del professor", en l'ítem 10 s'assenyala que l'equip ha requerit l'atenció del professor per resoldre dubtes sobre contingut de la tasca.

En l'apartat "D) Resultat final", ítem 12, l'equip obté un 7 (de 0 a 10). És un bon equip que està en camí d'anar a més. Els cal més de temps treballant d'aquesta manera. Caldria millorar que no hi hagi desequilibri entre els participants i així augmentar la participació de les dues participants més passives.

Equip S1E4

1	Participant 13
2	Participant 14
3	Participant 15
4	Participant 16

Taula 146. Resultats observació docent equip S1E4

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?	X	
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	6'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E4: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'assenyala que és un equip cohesionat, però que es distribueixen l'activitat per parelles. El tipus d'interacció és positiva i hi ha motivació. En els ítems 2 i 3, no s'observa lideratge individual, és bicèfal. Abans de posar-s'hi, els participants 14 i 15 són els qui indiquen com treballaran, amb una aportació menor en la

decisió de la participant 13 i una escassa participació de la participant 16. En l'ítem 4, s'apunta que tots els integrants cooperen, però, com s'ha dit, en parelles.

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. Es respecten, s'escolten i es valoren. En l'ítem 6, apareixen idees divergents i la reformulació és constructiva. Els arguments per reforçar les idees són intuïtius. En l'ítem 7 i 8, s'anota que l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia i que aprofiten el temps disponible en el treball encomanat, però que s'han repartit la feina entre les dues parelles. En l'ítem 9 es destaca que els participants mostren voluntat d'aprendre i saber més. Treballen motivats.

En l'apartat "C) Aprofitament del professor", en l'ítem 10 s'assenyala que quan una de les parelles ha consultat sobre la tasca al docent, l'altra parella també ha aprofitat per intervenir. Com a docent s'ha indicat que seria interessant consultar abans l'equip per resoldre dubtes abans de requerir ajuda externa.

En l'apartat "D) Resultat final", ítem 12, l'equip obté un 6'5 (de 0 a 10). Les parelles funcionen i cooperen, però no s'han de distribuir la feina a fer, ho han de fer com a equip. Per tant, el que cal millorar és fer en equip tot allò que ja fan bé en parelles.

Equip S1E6

1	Participant 21
2	Participant 22
3	Participant 23
4	Participant 24

Taula 147. Resultats observació docent equip S1E6

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?	X	
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	8'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E6: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'anota que "sí". És un equip cohesionat que treballen comentant i valorant idees. Demostren estar motivats amb la manera de treballar. En els ítems 2 i 3, s'anota que l'equip té un lideratge clar (participant 21) i que, de vegades, sembla ser bicèfal (per part de la participant 23). El tipus de lideratge que s'observa és

per voluntat. En l'ítem 4, s'assenyala que tots els integrants de l'equip cooperen de forma clara i que aprofiten el temps. Hi ha debat i interacció, arriben a acords.

En l'apartat “B) Funció socialitzadora”, en l'ítem 5 i 6 destaca que hi ha igualtat de tracte entre tots els components. Formen un bon equip. Debaten amb respecte, hi ha diàleg i consens de les idees divergents. Prenen decisions en base a arguments intuïtius per reforçar idees -experiències viscudes en les pràctiques-. En l'ítem 7, s'assenyala que tots els membres treballen amb responsabilitat per al bé comú. Aprofiten tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8), i mostren voluntat per aprendre i saber més (ítem 9).

Pel que fa l'apartat “C) Aprofitament del professor”, ítem 10 i 11, s'ha requerit l'atenció d'aquest per resoldre un dubte sobre el contingut de la tasca.

En l'apartat “D) Resultat final”, ítem 12, es qualifica l'equip amb un 8'5 (de 0 a 10). És un bon equip que reuneix una gran potencialitat. Treballen amb motivació. Caldria millorar la contribució dels participants 22 i 24 en les decisions d'equip.

Equip S2E13

1	Participant 49
2	Participant 50
3	Participant 51
4	Participant 52

Taula 148. Resultats observació docent equip S2E13

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	6	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E13: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'anota que l'equip està cohesionat. Hi ha moltes intervencions de tres membres (participants 49, 51 i 52). En els ítems 2 i 3, l'equip no mostra cap tipus de lideratge. En l'ítem 4, es detecta que tots els integrants de l'equip

cooperen, però que hi ha un moment en què cadascú realitza la seva part, s'ha distribuït la feina a fer i només hi ha cooperació quan algú ajuda a algú altre de manera espontània.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components, tot i que el participant 50 és qui es mostra més passiu a l'hora de prendre decisions. Apareixen idees divergents quan discuteixen quelcom sobre una de les parts (ítem 6). Actuen amb responsabilitat i eficàcia (ítem 7). En l'ítem 8, s'indica que l'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. Es conformen amb allò que el company ha fet individualment, tot i que mostren voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", en l'ítem 10 i 11, l'equip ha requerit l'atenció del professor per a dubtes sobre el contingut de la tasca abans de repartir-se-la.

En l'apartat "D) Resultat final", l'equip obté un 6 (de 0 a 10). De base conformen un bon equip, però cal que siguin reconduïts en la manera com han treballar de manera cooperativa i així no distribuir-se la feina. Discuteixen bé i sorgeix l'ajuda de manera informal. També s'anota que cal millorar la implicació del participant 50.

Equip S2E14

1	Participant 53
2	Participant 54
3	Participant 55
4	Participant 56

Taula 149. Resultats observació docent equip S2E14

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	6'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E14: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en l'ítem 1 s'apunta que l'equip es veu cohesionat i que hi ha interacció entre els integrants. En els ítems 2 i 3 no es detecta cap tipus de lideratge. I en l'ítem 4 s'assenyala que tots els membres cooperen, malgrat que el participant 56 intervé d'una manera més tranquil·la -de vegades passiva-. La resta de membres demostren motivació i ganes de treballar.

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre els integrants, tot i que el participant 56 intervé menys. En l'ítem 6, s'anota que apareixen idees divergents en la discussió i que la reformulació és constructiva amb aportacions de tots els membres. Els arguments per reforçar les idees són intuïtius. En l'ítem 7, s'assenyala que l'equip treballa amb responsabilitat i eficàcia, i que aprofiten el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8). Tanmateix, no s'observa una gran voluntat d'aprendre i saber més, sobretot pel participant 56 (ítem 9).

En l'apartat "C) Aprofitament del professor", en l'ítem 10 s'anota que l'equip ha requerit l'atenció del professor per resoldre un dubte sobre com organitzar el treball.

En l'apartat "C) Resultat final", ítem 12, obtenen un 6'5 (de 0 a 10). Conformen un bon equip, treballen plegats i de manera que podríem descriure com a cooperativa. No obstant això, caldria millorar la implicació del participant 56.

Equip S2E16

1	Participant 61
2	Participant 62
3	Participant 63
4	Participant 64

Taula 150. Resultats observació docent equip S2E16

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?		X
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?		X
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	3'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E16: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 s'assenyala que no s'observen cohesionats. En els ítems 2 i 3 s'indica que no hi ha cap tipus de lideratge. Sembla que sigui un equip sense un rumb clar, i que resten a l'espera de consultar el professor. En l'ítem 4, s'anota que no tots els integrants cooperen d'una manera clara. Els participants 61 i 64 tenen una actitud passiva.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5, s'observa que hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. En el moment de debatre, s'assenyala que no apareixen idees divergents (ítem 6). En l'ítem 7, es determina que no actuen amb responsabilitat. A més, treballen amb molt poca eficàcia. En l'ítem 8 s'anota que l'equip cooperatiu no ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9 s'apunta que no mostren voluntat per aprendre i saber.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", requereixen fins a tres cops l'atenció del professor (ítem 10). És un equip que consulta sobre el procediment i l'organització de l'equip. És evident que els cal algú que els coordini i prengui la iniciativa així com activi l'equip. Un cop fet això, l'equip respon.

En darrer terme, en l'apartat "D) Resultat final", ítem 12, obtenen un 3'5 (de 0 a 10), i es destaca que l'equip pot funcionar, però cal que algú els activi i els coordini. Un cop el professor ho fa, l'equip treballa i coopera entre els membres, per això s'estableix que poden tenir un gran marge de millora si enfoquen les tasques des d'una altra perspectiva. Més ganes i més energia.

Equip S2E23

1	Participant 89
2	Participant 90
3	Participant 91
4	Participant 92

Taula 151. Resultats observació docent equip S2E23

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?		X
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	3	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E23: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", es detecta que l'equip no està cohesionat, les participants es mostren passives davant la tasca que s'ha de realitzar i necessiten les indicacions del professor per desenvolupar-la amb èxit. Per tant, tampoc no hi ha cap tipus de lideratge

(ítems 2 i 3), i s'assenyala que totes les membres cooperen (ítem 4) però després que el professor hagi fet els rols de coordinació i organització.

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora", no hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. Es detecta que la participant 89 està aïllada de la resta. És a dir, les seves companyes interaccionen i comparteixen idees mentre que aquesta estudiant es mostra passiva. En els intercanvis d'opinions no apareixen idees divergents (ítem 6), van afegint més veus sobre la mateixa idea i ja està. L'equip no actua amb una gran responsabilitat i eficàcia (ítem 7), i com s'ha mencionat, no totes les membres assumeixen el paper que hi ha d'haver en el treball cooperatiu. No obstant això, cal dir que aprofiten el temps disponible (ítem 8), malgrat que no mostren, en conjunt, una gran voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", ítems 10, l'equip requereix dos cops la presència del docent, resolen qüestions sobre procediment de la tasca.

En darrer terme, en l'apartat "D) Resultat final", es qualifica l'equip amb un 3 (de 0 a 10), i s'assenyala que l'equip ha de millorar en el treball cooperatiu i que la participant 89 ha de canviar el seu tarannà, de la mateixa manera que les altres l'han d'incloure més.

10.3.2.- Resultats i anàlisi de l'observació de l'expert als vuit equips

Equip S1E1

1	Participant 1
2	Participant 2
3	Participant 3
4	Participant 4
5	Participant 97

Taula 152. Resultats observació expert equip S1E1

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	8'75	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E1: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", l'observador marca que sí, i destaca que "tenen confiança, parlen amb llibertats", se'ls veu "motivats". En els ítems 2 i 3, l'observador anota que no

tenen un lideratge clar o un lideratge doble. En l'ítem 4, es detecta que no cooperen de forma clara, però aprofiten el temps a l'aula.

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip, "tothom es respecta i es valora, però hi ha una persona que a penes parla (tot i que mostra interès)". En l'ítem 6, s'observa que en el treball de l'equip apareixen idees divergents. Hi ha una reformulació constant de la feina d'una manera constructiva, i hi ha aportació de noves perspectives. L'observador assenyala que hi ha un "debat intens", i que se senten arguments intuïtius per reforçar les idees i que majoritàriament es basen en l'experiència de les pràctiques a l'escola. En l'ítem 7, l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia, tot i que hi ha una persona que intervé menys (participant 3). En l'ítem 8, anota que han aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9, l'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber, "comparteixen experiències".

En l'apartat "C) Aprofitament del professor", indica que l'equip no ha requerit l'atenció del professor, i en el moment que aquest s'apropa sense ser demanat (ítem 11), l'actitud dels membres és receptiva, i aprofiten per resoldre dubtes.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, obtenen un 8'75 (de 0 a 10). L'observador subratlla que "tothom coopera" però que "treballen 3+2, així es reparteixen la feina". En darrer terme, l'observador anota que caldria millorar "assegurar-se la participació i el vistiplau de la persona més tímida/passiva" (participant 3).

Equip S1E3

1	Participant 9
2	Participant 10
3	Participant 11
4	Participant 12

Taula 153. Resultats observació expert equip S1E3

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	6	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E3: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", l'observador indica que sí i que el tipus d'interacció és positiva, "tenen confiança" i hi ha un bon ambient. En els ítems 2 i 3 s'anota que el lideratge és bicèfal. Els participants 9 i 12 "no són totalment passives, però poc falta... escolten amb atenció però les aportacions són molt limitades", "són els dos estudiants els

qui monopolitzen la discussió i les aportacions”. En l’ítem 4 “Tots els integrants de l’equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?”, l’observador assenyala que no, i anota que “els dos estudiants monopolitzen el temps. L’acord final el negocien ells i les altres donen el vistiplau.”

Pel que fa a l’apartat “B) Funció socialitzadora”, en resposta a l’ítem 5 “Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l’equip?”, l’observador anota “no”, tot i que assenyala que hi ha “respecte”. En l’ítem 6 “En el treball de l’equip apareixen idees divergents?”, s’indica que “sí” i que la reformulació de la feina és constructiva. La decisió final és presa amb arguments intuïtius. En l’ítem 7, s’anota que l’equip no actua amb responsabilitat i eficàcia, ja que treballen dos membres i les altres assenteixen. Tot i això, en l’ítem 8, l’observador assenyala que han aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat, malgrat que no es mostra una gran voluntat d’aprendre i saber (ítem 9).

En l’apartat “C) Aprofitament del professor”, s’anota que no li han fet cap consulta. I en l’apartat “D) Resultat final” (ítem 12), l’observador els qualifica amb un 6 (de 0 a 10). Hi ha un “excessiu desequilibri” entre els membres. Caldria millorar fet d’assegurar la participació equitativa, ja que treballen 2+2.

Equip S1E4

1	Participant 13
2	Participant 14
3	Participant 15
4	Participant 16

Taula 154. Resultats observació expert equip S1E4

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva X	Neutra
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E4: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", l'observador indica que l'equip es veu cohesionat, malgrat que "fa dos treballs en paral·lel, dues persones a cada treball". Les parelles no s'han comunicat en cap moment entre elles. Tot i això, es destaca que hi ha "motivació vers la tasca", i que el tipus d'interacció amb la parella és positiva. En l'ítem 2 i 3, l'observador anota que no hi ha cap tipus de lideratge clar. En l'ítem 4,

assenyala que tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, i que les parelles cooperen arribant a acords.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip, hi ha respecte i valoració de les aportacions. En l'ítem 6, apareixen idees divergents i la reformulació és constructiva. L'observador anota que se senten arguments intuïtius per reforçar les idees, i que enriqueixen el treball debatent (en parelles). En els ítems 7 i 8, l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia i existeix un aprofitament del temps disponible en el treball encomanat. Tanmateix, en l'ítem 9 s'assenyala que no observa autèntiques ganes d'aprendre i saber.

Pel que fa l'apartat "C) Aprofitament del professor", en l'ítem 10, una parella ha requerit l'atenció del professor per fer una consulta sobre com s'ha de fer el treball, i que es mostra receptiva (ítem 11).

En l'apartat "D) Resultat final", ítem 12, obtenen una qualificació d'un 5 (de 0 a 10): "Les parelles funcionen correctament, però no han interactuat gens", és a dir, no han interaccionat entre les dues parelles. Per tant, caldria millorar com a equip ja que "treballen 2+2".

Equip S1E6

1	Participant 21
2	Participant 22
3	Participant 23
4	Participant 24

Taula 155. Resultats observació expert equip S1E6

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?	X	
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	8'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S1E6: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", l'observador marca que sí, i que el tipus d'interacció és positiva. Destaca que hi veu "molta motivació i interacció, tenen confiança". En l'ítem 2, s'observa que l'equip té un lideratge clar i que no és bicèfal (ítem 3). El participant 21 "és qui centra el debat, el debat gira entorn d'ell. Però accepta propostes". En l'ítem 4,

tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara i aprofiten el temps. Hi ha propostes i interacció, arriben a acords per seguir avançant.

En l'apartat “B) Funció socialitzadora”, en l'ítem 5 s'assenyala que hi ha igualtat de tracte entre tots els components i que “s'escolten amb atenció”. En l'ítem 6 s'anota que apareixen idees divergents en el treball de l'equip i que la reformulació és constructiva, amb aportació de noves perspectives de treball. Prenen decisions en base a arguments intuïtius per reforçar idees i per les experiències viscudes en les pràctiques a l'escola. En l'ítem 7, l'observador anota que treballen amb responsabilitat i eficàcia i que “tots aporten”. L'equip ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8). Mostren voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

Pel que fa l'apartat “C) Aprofitament del professor”, ítems 10 i 11, no s'ha requerit l'atenció d'aquest. En l'apartat “D) Resultat final”, ítem 12, l'observador qualifica l'equip amb un 8'5 (de 0 a 10). Assenyala que hi ha una “interacció de qualitat”. Caldria millorar el debat de les idees, perquè era “massa organitzat entorn d'una persona”.

Equip S2E13

1	Participant 49
2	Participant 50
3	Participant 51
4	Participant 52

Taula 156. Resultats observació expert equip S2E13

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	4'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E13: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1, l'observador assenyala que l'equip es veu cohesionat però que hi ha una "escassa interrelació" entre ells a l'hora de treballar, és una "juxtaposició simple d'intervencions". En els ítems 2 i 3, no s'observa cap tipus de lideratge. En l'ítem 4, es detecta que tots els integrants de l'equip interaccionen, però que cadascú realitza la seva part, no hi ha

cooperació, i que després els altres escolten allò que ha fet el company, sense comentar gaire.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en l'ítem 5, s'apunta que hi ha igualtat de tracte i "respecte" entre tots els components de l'equip, però no apareixen idees divergents (ítem 6), així com tampoc no actuen amb gaire eficàcia (ítem 7). En l'ítem 8, s'indica que han aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat, però no mostren una voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", en els ítems 10 i 11, l'equip ha requerit l'atenció del professor, que "ha hagut de recordar les instruccions del treball".

En l'apartat "D) Resultat final", es qualifica l'equip amb un 4'5 (de 0 a 10). En els aspectes a millor s'indica que hi ha "poca eficiència, no aprofiten per detectar conceptes clau". En darrer terme, l'observador anota: "quan marxava, han començat a interactuar!".

Equip S2E14

1	Participant 53
2	Participant 54
3	Participant 55
4	Participant 56

Taula 157. Resultats observació expert equip S2E14

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva X	Neutra
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	8'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E14: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1, l'observador anota que veu l'equip cohesionat i destaca que el tipus d'interacció és positiva. Hi ha "confiança i bona interacció" i estan "motivats per millorar el treball". En els ítems 2 i 3, no es detecta cap tipus de lideratge. Tots els integrants de l'equip cooperen

de forma molt clara i que aprofiten el temps a l'aula, en el sentit que hi ha aportacions i idees constants (ítem 4).

En l'apartat “B) Funció socialitzadora”, hi ha igualtat de tracte entre els integrants del grup (ítem 5). Destaca que hi ha respecte i que hi ha aportacions i la integració d'aquestes. En l'ítem 6, s'anota que apareixen idees divergents dintre de l'equip i que la reformulació és constructiva amb aportacions de noves perspectives. Els arguments que se senten per prendre decisions i reforçar les idees són intuïtius, i l'observador anota que aquestes aportacions “van millorant” a mesura que avança la discussió. En els ítems 7 i 8, l'equip treballa amb responsabilitat i “amb eficiència”, aprofitant tot el temps disponible en el treball encomanat. Malgrat això, es detecta que no hi ha una voluntat d'aprendre i saber més (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat “C) Aprofitament del professor”, en els ítems 10 i 11, l'equip no ha requerit l'atenció del professor, però quan aquest s'ha apropat al grup sense ser requerit, mostren una actitud receptiva i aprofiten per resoldre dubte sobre com organitzar el treball.

En l'apartat “C) Resultat final”, ítem 12, l'observador qualifica l'equip amb un 8'5 (de 0 a 10), i anota que caldria millorar la cerca d'informació i l'argumentació de les aportacions.

Equip S2E16

1	Participant 61
2	Participant 62
3	Participant 63
4	Participant 64

Taula 158. Resultats observació expert equip S2E16

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva X	Neutra
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	7'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E16: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", l'observador veu l'equip cohesionat, destaca que el tipus d'interacció és positiva i que hi ha "confiança i motivació" (ítem 1). En els ítems 2 i 3 assenyala que no hi ha cap tipus de lideratge. En l'ítem 4, indica que tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, "tothom està atent i aporta". Tot i que hi ha consens ben aviat, "no hi ha grans debats".

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip (ítem 5), però no apareixen idees divergents (ítem 6). En l'ítem 7, s'assenyala que l'equip actua amb responsabilitat, malgrat que s'anota que l'eficàcia és "millorable". L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8), però no ha mostrat voluntat per aprendre i saber més (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", l'equip no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i quan aquest s'ha acostat a l'equip, han mostrat una actitud receptiva i han aprofitat per repassar "qüestions d'organització del treball" (ítem 11).

En darrer terme, en l'apartat "D) Resultat final", ítem 12, l'observador qualifica l'equip amb un 7'5 (de 0 a 10), i assenyala que "cooperen amb interès". Tot i això, anota que caldria fer perquè sorgeixin més idees divergents.

Equip S2E23

1	Participant 89
2	Participant 90
3	Participant 91
4	Participant 92

Taula 159. Resultats observació expert equip S2E23

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?		X
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	-	-
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	4	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi equip S2E23: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", l'observador no veu l'equip cohesionat i destaca que "fan treball mecànic de buscar frases al PDF del llibre" (ítem 1). Indica que només tres membres interactuen (participant 90, 91 i 92) i que una està aïllada (participant 89). L'observador també assenyala que la interacció és de baixa intensitat i que gairebé no debaten res. En els ítems 2 i 3, anota que no hi ha cap tipus de

lideratge, i en l'ítem 4 assenyala que una noia està “aïllada físicament i mentalment, no obri boca, ni li demanen res”. L'observador determina que és un “treball poc eficient” i que “no tenen necessitat de grans acords”.

En el que respecta l'apartat “B) Funció socialitzadora”, no hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip, com tampoc no apareixen idees divergents, hi ha acceptació de la feina feta (ítem 5 i 6). En l'ítem 7, l'observador indica que l'equip no actua amb responsabilitat ni eficàcia, tot i que tres “col·laboren”. En l'ítem 8, l'equip aprofita tot el temps disponible en el treball encomanat, tot i que no mostra voluntat d'aprendre i saber més (ítem 9).

Pel que fa a l'apartat “C) Aprofitament del professor”, ítems 10 i 11, l'equip no demana de la seva presència ni aquest s'hi ha atansat sense ser requerit. En darrer terme, en l'apartat “D) Resultat final”, l'observador qualifica l'equip amb un 4 (de 0 a 10), i assenyala que caldria millorar la “interacció i l'eficiència”.

10.3.3.- Triangulació de dades de les dues observacions i anàlisi conclusiva de l'observació als vuit equips

En aquest subapartat es mostra una taula on apareixen superposats els resultats de l'observació docent i de l'observació de l'expert, per tal de veure semblances i diferències dels mateixos equips observats. Els resultats de l'observació docent es marquen amb una “X” i els de l'observació de l'expert s'assenyalen amb la casella de color blau. Per tant, en la mateixa taula es poden observar els equips amb els dos resultats obtinguts, i veure'n clarament canvis i continuïtats que han experimentat. En l'ítem 12 s'aporta la valoració global (en forma de qualificació del 0 al 10) de cada equip. També es pot veure la qualificació global atorgada tant pel docent com per l'expert, i veure'n semblances i diferències.

En l'eix horitzontal superior de la taula s'assenyalen de color gris els equips homogenis (seminari 2), per tal de diferenciar-los dels equips heterogenis (seminari 1), que no estan assenyalats de cap color.

Taula 160. Triangulació de dades de les dues observacions (docent i expert)

Observació equips (docent): "X" Observació equips (expert): color blau		S1E1		S1E3		S1E4		S1E6		S2E13		S2E14		S2E16		S2E23	
Ítems		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
A	1.- L'equip es veu cohesionat?	X		X		X		X		X		X			X		X
	2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X		X		X	X			X		X		X		X
	3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X	X		X		X			X		X		X		X
	4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X	X		X		X			X	X			X		X
B	5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X		X	X		X		X		X		X			X
	6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X		X		X		X		X		X			X		X
	7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X		X		X		X		X		X			X		X
	8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X		X		X		X		X		X			X	X	
	9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X		X		X		X			X		X		X		X
C	10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X		X		X		X		X		X		X		X	
	11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N
		X		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X			X
D	12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	Docent: 7'5 Expert: 8'75		Docent: 7 Expert: 6		Docent: 6'5 Expert: 5		Docent: 8'5 Expert: 8'5		Docent: 6 Expert: 4'5		Docent: 6'5 Expert: 8'5		Docent: 3'5 Expert: 7'5		Docent: 3 Expert: 4	

Informació: Apartats de la graella: A) Configuració de l'equip (ítems 1, 2, 3 i 4); B) Funció socialitzadora (ítems 5, 6, 7, 8 i 9); C) Aprofitament del professor (10 i 11); D) Resultat final (12).
Font: elaboració pròpia.

Després d’haver analitzat per separat les observacions del docent i de l’expert i després d’haver-ne mostrat els resultats, a continuació es realitza una anàlisi conclusiva triangulant la informació de les dues observacions, així com es destaquen semblances i diferències. En darrer terme, es mostra la figura que il·lustra com és l’equip en els dotze ítems avaluats: verd (bona valoració), groc (valoració intermèdia), roig (valoració negativa) i blanc (no hi ha dades).

Anàlisi conclusiva de l’equip S1E1

Pel que fa als aspectes de l’apartat A “Configuració de l’equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), en les dues observacions, s’anota que l’equip es veu cohesionat, no té cap lideratge clar, en el sentit que no hi ha un integrant de l’equip que parla més, assigna feina i indica ordres, i que no tots els membres cooperen d’una manera clara. Per tant, en la sessió observada per l’expert es mantenen aquestes anotacions fetes pel docent.

Pel que fa als aspectes de l’apartat B “Funció socialitzadora” (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), hi ha una única diferència entre les dues observacions. En la del docent s’indica que hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l’equip, mentre que en la de l’expert s’anota que no hi ha aquesta igualtat de tracte. Pel que fa a la resta d’ítems socialitzadors conclouen el mateix totes dues: apareixen idees divergents, actuen amb responsabilitat i eficàcia, aprofiten el temps disponible, mostren voluntat d’aprendre i saber.

En els aspectes de l’apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10 i 11), en la sessió de l’observació docent van requerir l’atenció d’aquest i l’actitud de l’equip ha estat bona, i en la de l’expert no el demanen. No obstant això, quan el docent s’apropa a l’equip, l’actitud dels membres és receptiva.

La valoració general (ítem 12) de l’observació docent és de 7’5 i la de l’expert de 8’75. Per tant, parlem d’un equip que es veu cohesionat, no té cap lideratge clar, els integrants cooperen de forma clara. L’avaluació en totes dues observacions és bona, havent millorat en la igualtat de tracte (s’ha inclòs més a un dels participants).

Figura 86. Resultat final triangulació observacions S1E1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S1E3

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), les dues observacions no són coincidents en dir si l'equip coopera de forma molt clara (ítem 4): en l'observació del docent s'anota que “sí” i en la de l'expert que “no”. També en aquesta s'assenyala que hi ha un lideratge bicèfal, mentre que en la de l'expert no hi ha cap tipus de lideratge i s'indica que tenen un comportament passiu (ítems 2 i 3). Les dues observacions sí que coincideixen en assenyalar que l'equip es veu cohesionat (ítem 1).

Pel que fa als aspectes de l'apartat B “Funció socialitzadora” (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), en totes dues no hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip (ítem 5), però que apareixen idees divergents en el treball de l'equip (ítem 6). En canvi, en el fet que l'equip actuï amb responsabilitat i eficàcia, en la sessió de l'observació docent actuen així però en la de l'expert s'anota que no ho fan, i que no tots els integrants de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt (ítem 7). De la mateixa manera, en l'ítem 8, en la sessió del docent mostren voluntat d'aprendre i saber, però en la sessió de l'expert no és així. No obstant això, les dues observacions coincideixen en què l'equip aprofita tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 9).

En els aspectes de l'apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10), en la sessió de l'observació docent es requereix la seva presència. En l'observada per l'expert no se'l requereix. En cap de les dues sessions el professor s'acosta a l'equip sense ser demanat (ítem 11).

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 7 i la de l'expert de 6. Hi ha una millor conducta com a equip en la sessió observada pel docent que no pas en la sessió observada per l'expert. Es detecta una baixada pel que fa l'aspecte socialitzador de l'equip, que pot ser deguda a un moment puntual, ja que, a més, la valoració global que dona l'expert és bona.

Figura 87. Resultat final triangulació observacions S1E3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S1E4

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), les dues observacions coincideixen en el fet que l'equip es veu cohesionat i que tots els membres cooperen d'una manera clara. No obstant això, en la del docent s'anota que en la sessió analitzada el tipus de lideratge és bicèfal amb una influència excessiva sobre els altres i, en l'observada per l'expert, aquest aspecte no apareix.

Pel que fa als aspectes de l'apartat B “Funció socialitzadora”, en totes dues sessions s'anota que hi ha igualtat de tracte entre tots els membres (ítem 5), apareixen idees divergents (ítem 6), l'equip actua amb responsabilitat i eficàcia (ítem 7) i aprofiten el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8). En canvi, en l'ítem 9, en la sessió de l'observació docent s'anota que l'equip mostra voluntat d'aprendre i saber, i en la sessió observada per l'expert s'indica que no és així.

En els aspectes de l'apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10 i 11), en totes dues sessions es requereix l'atenció del professor i l'equip té una bona actitud. En la sessió de l'observació de l'expert, el professor s'ha atansat a l'equip i han tingut una actitud receptiva.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 6'5 i la de l'expert de 5. L'equip ha treballat millor en la sessió observada pel docent que en la sessió de l'expert. Ara bé, en la de l'expert, en l'ítem 3 demostren organitzar-se diferent i no des de la perspectiva bicèfal, com s'indicava en l'observació docent, en què dos integrants estan dirigint massa als altres dos. En definitiva, és un equip que treballa bé, però al límit de no treballar bé, cooperativament parlant. S'ha de veure com evoluciona.

Figura 88. Resultat final triangulació observacions S1E4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S1E6

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), en totes dues observacions s'anota que l'equip es veu cohesionat, té un lideratge clar però sense ser negatiu i que tots els integrants de l'equip cooperen d'una forma molt clara.

Pel que fa als aspectes de l'apartat B “Funció socialitzadora” (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), en totes dues observacions s'indica que hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip, apareixen idees divergents, actuen amb responsabilitat i eficàcia, aprofiten el temps disponible en el treball encomanat i mostren voluntat d'aprendre i saber.

En l'apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10 i 11), en la sessió del docent, l'equip ha requerit la presència del professor, però en la de l'expert no. En cap de les dues sessions el professor s'ha acostat a l'equip sense ser demanat.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 8'5 i la de l'expert de 8'5. Totes dues són coincidents a establir que és un equip cohesionat que coopera i treballa bé. Reuneixen un gran potencial i poden anar a més.

Figura 89. Resultat final triangulació observacions S1E6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S2E13

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), les dues observacions són coincidents en el fet que l'equip es veu cohesionat i que es reparteixen la feina entre els membres. En canvi, en la sessió observada pel docent s'indica que hi ha un lideratge bicèfal i en la de l'expert que no hi ha cap tipus de lideratge.

Pel que fa als aspectes de l'apartat B “Funció socialitzadora”, en les dues observacions es detecta igualtat de tracte entre els membres (ítem 5), aprofiten el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8) i mostren voluntat d'aprendre i saber (ítem 9). En canvi, en la sessió del docent apareixen idees divergents (ítem 6), però no és així en la de l'expert. En la mateixa línia, en l'observació docent actuen amb responsabilitat i eficàcia, però no és així en la de l'expert (ítem 7).

En l'apartat C "Aprofitament del professor" (ítems 10 i 11), l'equip ha requerit l'atenció del professor en les dues sessions observades i, en totes dues, han tingut una bona actitud. En l'observació feta per l'expert, el professor també s'apropa una altra vegada i l'equip té una actitud receptiva.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 6 i la de l'expert de 4'5. Aquest equip ha treballat d'una manera correcta en la sessió observada pel docent però en la de l'expert no ha treballat bé. L'expert inclús anota que quan marxava era el moment en què comencen a interaccionar. És possible que aquesta observació impedisca treballar amb normalitat l'equip? Tot i això, en les anotacions de l'observació docent ja s'indica que el tipus de lideratge no és el més correcte i que treballen molt dividint-se l'activitat per tasques, fet que provoca que no hi hagi una interacció cooperativa adequada per a l'aprenentatge. En definitiva, l'equip treballa, però no de manera cooperativa, i caldrà veure'n l'evolució.

Figura 90. Resultat final triangulació observacions S1E13

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S2E14

En els aspectes de l'apartat A "Configuració de l'equip" (ítems 1, 2, 3 i 4), en les dues observacions s'indica que l'equip es veu cohesionat, sense cap tipus de lideratge, i que tots els integrants cooperen de forma molt clara.

Pel que fa als aspectes de l'apartat B "Funció socialitzadora", en totes dues s'assenyala que hi ha igualtat de tracte entre tots els membres (ítem 5), apareixen idees divergents (ítem 6), actuen amb responsabilitat (ítem 7), aprofiten tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8) i mostren voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

En els aspectes de l'apartat C "Aprofitament del professor" (ítems 10 i 11), en l'observació docent es requereix el docent i en la de l'expert no, però quan s'ha atansat a l'equip han tingut una actitud receptiva.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 6'5 i la de l'expert de 8'5. En l'observació docent es considera que treballen bé alhora que han de millorar aspectes. I s'indica que un dels participants (participant 56) s'ha de mostrar més proactiu

de cara l'equip. En l'observació de l'expert han fet millor. En definitiva, és un bon equip que pot anar a més al llarg de l'experiència.

Figura 91. Resultat final triangulació observacions S2E14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S2E16

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip”, en l'observació docent no es veu l'equip cohesionat (ítem 1); en canvi, en l'observació de l'expert, es veu cohesionat. De la mateixa manera, en la docent s'indica que no tots els integrants cooperen, i en la sessió de l'expert que tots els integrants estan cooperant. En totes dues no es veu cap tipus de lideratge (ítem 2 i 3).

Pel que fa als aspectes de l'apartat B “Funció socialitzadora”, en les dues observacions s'anota que hi ha igualtat de tracte entre els membres de l'equip (ítem 5) però, quan treballen, no apareixen idees divergents (ítem 6). També en totes dues s'assenyala que és un equip que no mostra voluntat d'aprendre i saber (ítem 9). En l'ítem 7 i 8, en la del docent s'indica que l'equip no actua amb responsabilitat i eficàcia i que no aprofita tot el temps disponible en el treball encomanat, mentre que en la de l'expert s'indica que actuen amb responsabilitat i eficàcia i que aprofiten el temps.

En els aspectes de l'apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10 i 11), en la sessió de l'observació docent s'ha requerit al professor, i han actuat de manera receptiva, i en la de l'expert no. Però quan el professor s'ha apropat han tingut una actitud receptiva.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 3'5 i la de l'expert de 7'5. Aquest equip ha fet un bon canvi. En la sessió en què el docent els ha observat es detecta que no són un mal equip, però no apareixen idees divergents en el transcurs del treball ni mostren voluntat d'aprendre i saber (fets que també s'indiquen en l'observació de l'expert), tal com també s'assenyala que els hi falta iniciativa i empena per organitzar-se i coordinar-se. En canvi, en la de l'expert s'observa una millora considerable en aquests aspectes i conclou que l'equip funciona. Caldrà veure'n l'evolució.

Figura 92. Resultat final triangulació observacions S2E16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi conclusiva de l'equip S2E23

En els aspectes de l'apartat A “Configuració de l'equip” (ítems 1, 2, 3 i 4), en les dues sessions s'observa que l'equip no es veu cohesionat (ítem 1) i no té un lideratge clar (ítems 2 i 3). En l'ítem 4, en l'observació docent s'assenyala que tots els integrants de l'equip cooperen però després que el professor exerceixi de coordinador, i en la de l'expert s'assenyala que no tots els integrants cooperen.

Quant a l'apartat B “Funció socialitzadora” (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), en les dues sessions observades s'assenyala que no hi ha igualtat de tracte entre tots els membres i es detecta que la participant 89 està aïllada de la resta. També, en totes dues observacions s'indica que no apareixen idees divergents (ítem 6) i que no actuen amb una gran responsabilitat i eficàcia (ítem 7), però aprofiten el temps disponible (ítem 8), malgrat que no mostren voluntat d'aprendre i saber (ítem 9).

En l'apartat C “Aprofitament del professor” (ítems 10 i 11), en la sessió observada pel docent l'equip se l'ha requerit dos cops, i en la de l'expert no l'han demanada.

La valoració general (ítem 12) de l'observació docent és de 3 i la de l'expert de 4. L'equip no funciona bé i ha de millorar en gairebé tots els aspectes mencionats, tal com també la participant 89 ha de canviar el seu tarannà.

Figura 93. Resultat final triangulació observacions S2E23



Font: elaboració pròpia.

10.3.4.- Comparació entre els quatre equips heterogenis i els quatre equips homogenis

En aquest apartat es realitza una anàlisi de la valoració general atorgada a cada equip pel docent i per l'expert en les graelles d'observació (és l'ítem 12 de la graella); i es marquen diferències, a mode de conclusió, entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2).

En primer lloc, pel que fa a la qualificació general atorgada a cada equip pel docent i per l'expert en l'ítem 12 de la graella d'observació:

Taula 161. Comparació entre els equips heterogenis i els homogenis de l'apartat D

EC1	Equips heterogenis (seminari 1)				Equips homogenis (seminari 2)			
Apartat D	S1E1	S1E3	S1E4	S1E6	S2E13	S2E14	S2E16	S2E23
12.- Valoració general	Docent: 7'5	Docent: 7	Docent: 6'5	Docent: 8'5	Docent: 6	Docent: 6'5	Docent: 3'5	Docent: 3
	Expert: 8'75	Expert: 6	Expert: 5	Expert: 8'5	Expert: 4'5	Expert: 8'5	Expert: 7'5	Expert: 4

Font: elaboració pròpia.

Observem que els equips heterogenis (seminari 1: equip S1E1, equip S1E3, equip S1E4 i equip S1E6), en línies generals, estan millor valorats que els equips homogenis (seminari 2: equip S2E13, equip S2E14, equip S2E16 i equip S2E23). Això encara és més obvi si tenim en compte les valoracions fetes ítem per ítem i que es poden veure a continuació:

Taula 162. Comparació entre els equips heterogenis i homogenis dels apartats A, B, C i D

	A) Configuració				B) Socialitzador					C) Prof.		D)*
S1E1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1E3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1E4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1E6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2E13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2E14	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2E16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2E23	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

*S'amplia en la propera taula

Per tant, evidenciem diferències tant en aspectes de configuració d'equip, com de socialització, com d'aprofitament del professor i valoració global de l'equip. Tanmateix, és en l'aspecte socialitzador de l'aprenentatge (ítems 5, 6, 7, 8 i 9) en què s'observa que els equips heterogenis funcionen millor que els homogenis. A més, val la pena destacar l'ítem 11 dels equips mostrats en les dues taules, una casella que està més en blanc als equips d'heterogenis (dos dels equips) perquè no requereixen l'atenció del professor. En canvi, en els equips homogenis, es requereix més l'atenció del professor (en 4 dels 4 equips). En darrer terme, si observem, a continuació, les mitjanes de les qualificacions

docents, tant en la mitjana de la qualificació atorgada pel docent com per la de l'expert, els equips heterogenis estan millor valorats que els homogenis.

Taula 163. Comparació mitjana apartat D

D)*	S1 mitjana	S2 mitjana	EC1 mitjana
12.- Valoració general	Docent: 7'4	Docent: 4'8	Docent: 6'1
	Expert: 7'1	Expert: 6'1	Expert: 6'6

Font: elaboració pròpia.

10.4. Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips de l'estudi de cas 1

En aquest apartat s'analitzen i es mostren els resultats de l'anàlisi del Pla de l'equip realitzat. El Pla de l'equip és una de les eines de planificació i d'autoregulació que tenen a disposició al Quadern de l'equip que proposen Pujolàs i Lago (2018) dintre del programa CA/AC. És una revisió d'allò que han fet, com ho han fet, i del que es proposen canviar o continuar realitzant. Aquest instrument recull dades quantitatives i qualitatives. L'instrument de recerca s'analitza de diverses formes que es mostren a través d'aquests punts:

- *Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips heterogenis:*
 - a) Es realitza una anàlisi del Pla de l'equip creat pels equips a l'inici del treball en equips cooperatius. El resultat de l'anàlisi d'aquest Pla de l'equip es mostra en format de taula, on s'inclou: 1) "Membres de l'equip": el participant en relació amb el rol i el compromís individual dels membres respecte l'equip; 2) "Objectius de l'equip": els propòsits que els membres de l'equip es van establir per realitzar les tasques; 3) "Valoració del pla de l'equip": els set ítems sobre com han funcionat com a equip que havia d'avaluar el mateix equip de forma conjunta a la fi del pla de l'equip; 4) "Què és el que fan especialment bé?": subratllar allò que destaquen sobre el que fan millor; 5) "En què han de millorar?": allò que han de millorar com a equip; 6) "Objectius del proper pla d'equip": nous propòsits en base a l'autoavaluació dels objectius que s'havien establert;

- 7) “Valoració global”: avaluació definitiva com a equip en el període que el Pla de l’equip ha estat vigent. La valoració pot ser “negativa” (N), “positiva” (P) o “molt positiva” (MP).
- b) Els resultats de l’anàlisi en format taula es complementa amb una valoració explicativa d’aquests.
- c) Tot seguit, en format de figura es mostra una valoració final de l’investigador per a cada equip. Aquesta valoració pot ser “bona valoració” (color verd), “valoració intermèdia” (color groc) i “valoració negativa” (color vermell).
- *Resultats i anàlisi del Pla de l’equip dels equips homogenis*: es realitza el mateix tipus d’anàlisi que s’ha dut a terme en els equips heterogenis.
 - *Comparació entre la valoració global que s’atorguen els equips heterogenis i els homogenis (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l’anàlisi realitzat*: es compara el resultat en la valoració final que s’atorga cada equip (pot ser “negativa”, “positiva” o “molt positiva”) amb el resultat de l’anàlisi feta del Pla de l’equip, realitzat en format de figures al final de cada anàlisi d’un equip
 - *Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels equips heterogenis i homogenis*: descripció dels aspectes positius i negatius detectats en els equips a través del Pla de l’Equip. Es mostra una taula on queden resumits en etiquetes i s’analitza.
 - *Comparació dels aspectes positius i negatius entre els equips heterogenis i els homogenis*: es mostra una taula per veure diferències i semblances pel que fa a aspectes positius en els equips heterogenis i els homogenis. I es realitza el mateix per veure’n els negatius.

10.4.1.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips heterogenis**Equip S1E1**

Taula 164. Resultats Pla de l'equip (equip S1E1)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 2	Coordinadora	"Em comprometo a coordinar i donar veu a tots els membres del grup i tenir la feina al dia".	
Participant 1	Portaveu	"Em comprometo a representar el meu equip de la millor manera possible".	
Participant 97	Secretària	"Em comprometo a portar tota la feina al dia".	
Participant 4	Organitzadora	"Em comprometo a organitzar correctament el funcionament de l'equip".	
Participant 3	Ajudant	"Em comprometo a acceptar i escoltar les altres opinions".	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Complir les normes proposades.			
2.- Aprofitar el temps de seminari al màxim.			
3.- Fer una bona distribució de treball.			
4.- Complir els terminis d'entrega.			
5.- Treballar cooperativament donant veu a tothom.			
6.- Respectar les opinions dels companys i companyes.			
7.- Consensuar les idees.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Indiquen que allò millor de l'equip és quan van a treballar perquè van a per feina i cadascú aporta el millor de si mateix. Eviten distraccions i el clima que hi ha és "molt bo".			
5.- En què han de millorar?			
Fa poc temps que treballen d'aquesta manera i, ara per ara, ho fan "molt bé". Tot i això pensen que seria important que conèixer-se millor, ja que sempre s'han centrat més amb el treball.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Continuar complint els objectius anteriors i afegir-hi: "Potenciar la cohesió de grup per conèixer millor els companys".			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E1: els compromisos de l'equip van relacionats amb els rols que han de desenvolupar: “Em comprometo a coordinar i donar veu a tots els membres del grup i tenir la feina al dia” (participant 2), “Em comprometo a representar el meu equip de la millor manera possible” (participant 1), “Em comprometo a portar tota la feina al dia” (participant 97) i “Em comprometo a organitzar correctament el funcionament de l'equip” (participant 4). Només un membre de l'equip (participant 3) es compromet en qüestions d'àmbit més aviat personal quan treballa amb altres: “Em comprometo a acceptar i escoltar les altres opinions”.

Pel que fa als objectius, cerquen de treballar per l'equip i com a equip. Destaca l'objectiu 3 “Fer una bona distribució de treball”, planificant que cap membre carregui més del compte amb feines de l'equip. Tal com també destaquen els objectius 5, 6 i 7, destinats a donar veu a tothom i al respecte i al consens.

Pel que fa a la valoració del pla, en els set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”, és a dir, tothom ha exercit el càrrec, ha après, ha utilitzat adequadament el temps, acaba la feina dins del temps previst, ajuda els altres i compleix els compromís personals.

D'altra banda, pel que fa a l'apartat sobre allò que fan especialment bé, destaquen el bon clima i que no es distreuen. En canvi, han de millorar en conèixer-se millor perquè sempre s'han enfocat més en posar-se a treballar ràpidament. Per això continuen amb els mateixos objectius per al nou pla, però se'n proposa un de nou: “Potenciar la cohesió de grup per conèixer millor els companys”.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 94. Valoració final de l'equip S1E1 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé i se saben autoregular a través del Pla de l'equip. No obstant això, com indiquen, també han de centrar-se en la cohesió de l'equip i en conèixer-se millor entre els membres.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E2

Taula 165. Resultats Pla de l'equip (equip S1E2)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 6	Coordinadora	“Em comprometo a compartir i a defensar la meua opinió amb autoestima”.		
Participant 8	Portaveu	“Fer el meu càrrec el millor possible i fer els treballs o tasques quan toqui”.		
Participant 5	Secretària	“Portar sempre tota la feina al dia i fer el meu càrrec el millor possible”.		
Participant 7	Organitzadora	“Em comprometo a donar la meua opinió o aportar tot el coneixement que tinc sobre el tema dels treballs que realitzarem, sense vergonyes ni pors”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Complir les normes proposades pel grup.				
2.- Utilitzar el temps de classe adequadament.				
3.- Aprendre a comunicar-nos entre gent poc coneguda.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Crear un bon ambient de treball.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Es comuniquen de forma “ordenada, fluida i respectuosa”; s’ajuden amb les tasques; respecten i escolten les opinions dels companys d’equip; es compaginen “molt bé”. Tot això diuen que dona com a fruit un bon treball cooperatiu.				
5.- En què han de millorar?				
Indiquen que han treballat “molt bé” i esperen que tot continuï en la mateixa direcció.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Continuar amb els mateixos objectius, i n’afegeixen un més: “Ser puntuals i responsables”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E2: els compromisos de l'equip són variats. Dues membres van més encaminades a treballar en equip (participants 6 i 7), i les altres dues també van per la mateixa línia però a través de desenvolupar el seu rol (participants 8 i 5).

Els objectius pretenen aconseguir un treball eficient i una bona cohesió. Destaca l'objectiu 3 "Aprendre a comunicar-nos entre gent poc coneguda", fet que dona a entendre que els membres de l'equip gairebé no es coneixien.

Pel que fa a la valoració del pla, en els set ítems indiquen que l'equip funciona "molt bé", és a dir, cadascú ha exercit les tasques del càrrec, tothom ha après, han utilitzat adequadament el temps, acaben la feina dins del temps previst, s'ajuden, avancen en els objectius de l'equip, i compleixen amb el compromís personal.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, són un equip que es compagina "molt bé". La comunicació entre els membres és "ordenada, fluida i respectuosa". S'ajuden i s'escolten i es respecten. Amb tot, comenten que això els porta a fer un bon treball cooperatiu. Respecte als aspectes que han de millorar, sobta que no se'n digui cap. Indiquen que han treballat "molt bé" i que esperen continuar remant cap a la mateixa direcció. Tot i això, en els objectius del nou pla, a banda de continuar amb els mateixos, afegixen el de "ser puntuals i responsables", fet que indica que, potser, no ho han estat sempre, o bé potser ho estableixen degut a la nova situació de pandèmia, confinament i virtualització.

Finalment, indiquen que la valoració global sobre com treballen és "molt positiva".

Figura 95. Valoració final de l'equip S1E2 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest equip treballa molt bé, té una bona cohesió i se sap autoregular. En principi, en el pla no hi ha res que indiqui que hagin de millorar.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E3

Taula 166. Resultats Pla de l'equip (equip S1E3)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 11	Coordinador	“Em mantindré actiu en la comunicació fora de l'aula”.		
Participant 9	Portaveu	“Arribaré puntual i em deixaré ajudar pels companys i membres del grup”.		
Participant 10	Secretari	“Seré puntual a les sessions”.		
Participant 12	Organitzadora	“Seré participativa”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Adquirir els coneixements respectius en cada tasca i sessió.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Millorar progressivament la cooperació i la comunicació grupal.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst amb previsió.				
5.- Contrastar idees i punts de vista divergents amb els membres del grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X	
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Creuen que és: “la gestió del temps dedicada a les tasques a realitzar i el fet d'ajudar-se cooperant per intentar comprendre de forma eficaç tots els aspectes treballats en les activitats realitzades”.				
5.- En què han de millorar?				
Consideren que són els compromisos personals. Tot i complir-los sovint, de vegades no els compleixen del tot i haurien de ser més “constants” i “esforçar-se més”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es marquen nous objectius:				
- Millorar en el treball telemàtic.				
- Realitzar els treballs pendents de forma correcte i eficaç.				
- Millorar la comunicació per realitzar les tasques de forma més eficient.				
- Conscienciar-nos més de la importància dels aspectes individuals.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E3: els compromisos són fixats per millorar aspectes personals quan treballen a l'aula: “Em mantindré actiu en la comunicació fora de l'aula” (participant 11),

“Arribaré puntual i em deixaré ajudar pels companys i membres del grup” (participant 9), “Seré puntual a les sessions” (participant 10) i “Seré participativa” (participant 12).

Els objectius pretenen treballar per l’equip i com a equip, fent més èmfasi per a un treball eficient que per a una cohesió grupal. Destaca que el primer objectiu sigui el d’adquirir els coneixements en cada tasca i sessió, ja que no és un propòsit gaire habitual.

Pel que fa a la valoració del pla, en quatre ítems indiquen que l’equip ha funcionat “bé”: ítem 1 “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”, ítem 2 “Tots hem après”, ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l’equip”, ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”, i que ha funcionat “molt bé” en l’ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament”, en l’ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst” i en l’ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és: 1) la gestió del temps dedicada a les tasques; 2) el fet d’ajudar-se cooperant per comprendre millor tots els aspectes de les activitats. En canvi, han de millorar amb els compromisos personals que s’han comentat anteriorment, ja que algun cop no els han complit. Tot i que fan èmfasi en el fet que sovint els compleixen, es demanen més constància i esforç per complir-los.

Amb la situació de confinament, estableixen nous objectius: el treball telemàtic, la realització de les tasques manera correcta i eficaç, la millora de la comunicació per realitzar les tasques i el fet de conscienciar-se més de la importància dels aspectes individuals dintre de l’equip. Aquest últim queda establert per relacionar els compromisos amb l’aspecte que indiquen que han de millorar.

En darrer terme, indiquen que la valoració global sobre com treballen és “positiva”.

Figura 96. Valoració final de l’equip S1E3 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest equip treballa bé i té una bona cohesió. Tot i això, queda demostrat que reuneixen alguns aspectes per millorar. Però també queda demostrat que ho detecten i intenten posar-hi remei en aquesta autoavaluació de l’equip. Per tant, l’equip funciona.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E4

Taula 167. Resultats Pla de l'equip (equip S1E4)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 15	Coordinadora	“Realitzar la feina amb temps per a possibles modificacions”.		
Participant 14	Portaveu	“Donar el màxim possible d'un mateix”.		
Participant 13	Secretària	“Ser menys perfeccionista i exigent”.		
Participant 16	Organitzadora	“Mostrar una participació més activa”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Desenvolupar valors cooperatius.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Mostrar compromís en els rols personals.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Treballar de manera equitativa.				
6.- Presentar un treball final de qualitat.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X	
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Destaquen: organitzar-se a l'hora de realitzar la feina (temps i tasques); distribuir de manera adequada el temps per presentar la feina en el termini. Tot i les dificultats en l'actualitat, també comunicar-se i arribar a acords de manera adequada.				
5.- En què han de millorar?				
Expressen que “donada la situació actual, ens hem adaptat al moment i algunes vegades no hem tingut en compte alguna de les funcions dels diferents rols establerts”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es proposen els mateixos objectius però n'afegeixen un: “Adaptar-nos a la nova forma de treballar provocada per la situació actual”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E4: els compromisos són clars i ben enfocats a posar remei en allò que poden ser mals hàbits de cada integrant o, simplement, aspectes personals: “Realitzar la feina amb temps per a possibles modificacions” (participant 15), “Donar el màxim possible d'un mateix” (participant 14), “Ser menys perfeccionista i exigent” (participant 13) i “Mostrar una participació més activa” (participant 16).

Els objectius pretenen que els membres treballin com a equip i per l'equip. Destaca el primer objectiu que estableixen davant d'altres: “Desenvolupar valors cooperatius”.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”, és a dir, tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l'equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). En l'ítem 1 “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec” assenyalen que l'equip ha funcionat “bé”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és organitzar-se a l'hora de fer la feina (concretament en el que respecta la relació de les tasques i el temps per a realitzar-les). També destaquen que, en el moment d'estar confinats, es comuniquen bé i arriben a acords de manera adequada. En els aspectes per a millorar se centren en els dies que porten confinats, comenten que s'han adaptat al moment i algunes vegades no han tingut en compte algunes de les funcions dels rols establerts. I per això, respecte als objectius del nou pla, es proposen els mateixos anteriors però n'afegeixen un: “Adaptar-nos a la nova forma de treballar provocada per la situació actual”.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 97. Valoració final de l'equip S1E4 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, amb una bona cohesió i se saben autoregular com demostren en aquesta autoavaluació conjunta.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E5

Taula 168. Resultats Pla de l'equip (equip S1E5)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 20	Coordinadora	“Mantenir l’ordre de l’equip i fomentar la participació de tots els membres”.		
Participant 19	Portaveu	“Arribar puntual (8:05 h) i controlar que cada membre tingui el seu torn de paraula”.		
Participant 17	Secretari	“Arribar puntual (8:00 h) i ser conscient de quins són els compromisos personals de cada membre del grup i intentar fer-los complir”.		
Participant 18	Organitzadora	“Penjar els treballs al Moodle, controlar l’ordre del grup i recordar els treballs que s’han de portar des de casa”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Assumir la responsabilitat de cada rol.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Coordinar-nos adequadament.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Respectar les opinions dels diferents membres del grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Consideren que és el seu punt fort és la comunicació: es respecten “molt mútuament”, se senten lliures d’opinar i arriben a acords.				
5.- En què han de millorar?				
No n’indiquen cap. Valoren que, com a equip, mai no havien treballat conjuntament, i creuen que han fet una “bona feina” i han funcionat “molt adequadament”. Tenen una percepció “molt positiva” de l’equip.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Davant de la nova situació es plantegen:				
1.- Continuar coordinant-nos adequadament, tot i les dificultats de la distància.				
2.- Mantenir el contacte a través d’aplicacions mòbil per fer la feina quan toca.				
3.- Ser puntual en les dates i hores pactades per tot el grup.				
4.- Acabar la feina dins els terminis previstos pel professor.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip SIE5: els compromisos de cada integrant són clars i amb l'objectiu de desenvolupar els rols i d'atendre aspectes a millorar en dos integrants: “Mantenir l'ordre de l'equip i fomentar la participació de tots els membres” (participant 20), “Arribar puntual (8:05 h) i controlar que cada membre tingui el seu torn de paraula” (participant 19), “Arribar puntual (8:00 h) i ser conscient de quins són els compromisos personals de cada membre del grup i intentar fer-los complir” (participant 17) i “Penjar els treballs al Moodle, controlar l'ordre del grup i recordar els treballs que s'han de portar des de casa” (participant 18).

Els objectius busquen que l'equip treballi conjuntament d'una manera adequada.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”. Aquests són: ítem 1) que cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec; ítem 3) utilitzar adequadament el temps; ítem 4) acabar la feina dins del temps previst; ítem 5) ajudar-se; i ítem 7) cadascú compleix el seu compromís. Assenyalen que funcionen “bé” com a equip en: l'ítem 2) tots aprenen; i en l'ítem 6) tots avancen en els objectius proposats.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que el seu punt fort és la comunicació: es respecten quan opinen i arriben a acords. Pel que fa a aspectes a millorar no n'indiquen cap. És més, valoren el fet de no haver treballat mai abans junts i creuen que han fet una “bona feina” i que l'equip funciona “molt adequadament”. Indiquen que tenen una percepció “molt positiva” de l'equip.

Tot i això, davant de la situació de confinament, estableixen nous objectius: continuar coordinant-se; mantenir el contacte de manera virtual; ser puntuals en dia i hora; acabar la feina dins del temps previst.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 98. Valoració final de l'equip SIE5 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest equip treballa molt bé, aconsegueixen assolir els compromisos individuals, tenen una bona cohesió entre ells i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E6

Taula 169. Resultats Pla de l'equip (equip S1E6)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 21	Coordinador	“Valorar les opinions dels altres tot i que s’hagi de modificar el treball”.		
Participant 23	Portaveu	“Respectar el ritme de treball de cada membre del grup”.		
Participant 22	Secretària	“Respectar les dates fixades pel grup en les diverses tasques”.		
Participant 24	Organitzador	“Acceptar crítiques constructives dels companys”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Treballar cooperativament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Establir un clima de treball adequat.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Dialogar sobre els diferents punts de vista en una tasca.				
6.- Respectar les normes establertes.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que s’organitzen la feina “per tal que tothom pugui treballar amb un marge de temps gran respecte l’entrega”. També que tenen una bona comunicació, s’ajuden i es respecten l’opinió.				
5.- En què han de millorar?				
Agilitar el ritme de treball.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Davant la situació actual, estableixen aquests nous objectius:				
1.- Mantenir la comunicació telemàticament.				
2.- Acordar una organització dels dies i les hores per connectar-nos a la xarxa.				
3.- Aplicar les tasques de cada rol.				
4.- Revisar els escrits de tothom i consensuar-los.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E6: els compromisos de cada integrant són clars i amb l’objectiu d’atendre aspectes a millorar quan treballen amb altres: “Valorar les opinions dels altres

tot i que s'hagi de modificar el treball" (participant 21), "Respectar el ritme de treball de cada membre del grup" (participant 23), "Respectar les dates fixades pel grup en les diverses tasques" (participant 22) i "Acceptar crítiques constructives dels companys" (participant 24).

Els objectius busquen treballar per l'equip i com a equip, tant per fer d'una manera eficient com perquè hi hagi un bon clima.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems indiquen que l'equip funciona "molt bé". Aquests són: ítem 1) en què cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec; ítem 3) utilitzar adequadament el temps; ítem 4) acabar la feina dins del temps previst; ítem 5) ajudar-se; ítem 6) tots avancen en els objectius proposats; i ítem 7) cadascú compleix el seu compromís. Assenyalen que funcionen "bé" com a equip en l'ítem 2.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és l'organització de la feina, que ho fan de tal manera que tothom pugui acabar amb un marge de temps gran respecte l'entrega. També destaquen la bona comunicació, i que s'ajuden i es respecten quan opinen. En canvi, com a aspecte de millorar indiquen que han d'agilitzar el ritme de treball.

Davant la situació actual de confinament es plantegen nous objectius com a equip: mantenir la comunicació; organitzar dies i hores per connectar-se; aplicar rols; revisar escrits de tothom i consensuar-los.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a equip és "molt positiva".

Figura 99. Valoració final de l'equip S1E6 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió entre ells i se saben autoregular. Tanmateix, pels objectius nous que es marquen, sembla ser que alguns cops s'hagin distribuït el treball entre els membres. Per exemple, si atenem l'objectiu 3 "Aplicar les tasques de cada rol" i el 4 "Revisar els escrits de tothom i consensuar-los".

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E7

Taula 170. Resultats Pla de l'equip (equip S1E7)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 26	Coordinador	“Arribar a les 8:10 h com a molt tard. Escoltar i valorar les opinions dels altres”.		
Participant 28	Portaveu	“Arribar puntual a les 8:10 h, i no exigir gaire als membres”.		
Participant 25	Secretària	“Organitzar bé la tasca per no angoixar-se”.		
Participant 27	Organitzadora	“No endarrerir-me en realitzar la tasca i fer-la el més aviat possible”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Exercir els rols d'equip.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Identificar els errors i millorar-los.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Coordinar la feina de tots els membres.				
6.- Treballar cooperativament per dur a terme les activitats.				
7.- Mantenir una comunicació efectiva entre els membres.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Assenyalen que és la comunicació, el respecte d'opinions i el treballar cooperativament per assolir els objectius proposats.				
5.- En què han de millorar?				
Planificar millor el temps per no endarrerir-se en les activitats.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es marquen aquests dos nous objectius als que ja tenien:				
- Organitzar les tasques amb temps suficient.				
- Treballar individualment a casa per suggerir idees abans d'iniciar el treball en grup.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E7: els compromisos de cada integrant són clars i amb l'objectiu d'atendre aspectes a millorar quan treballen amb altres: “Arribar a les 8:10 h com a molt tard. Escoltar i valorar les opinions dels altres” (participant 26), “Arribar puntual a les

8:10 h, i no exigir gaire als membres” (participant 28), “Organitzar bé la tasca per no angoixar-se” (participant 25) i “No endarrerir-me en realitzar la tasca i fer-la el més aviat possible” (participant 27).

Els objectius com a equip cerquen que els integrants treballin conjuntament d’una manera adequada. Entre ells, destaca l’objectiu 3 “Identificar els errors i millorar-los”, propòsit que ja marca el caràcter autocrític de l’equip des de bon inici.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems indiquen que l’equip funciona “molt bé”. Aquests són: ítem 1) que cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec; ítem 2) tots aprenen; ítem 3) utilitzar adequadament el temps; ítem 4) acabar la feina dins del temps previs; ítem 5) ajudar-se; i ítem 7) cadascú compleix el seu compromís. Assenyalen que funcionen “bé” com a equip en l’ítem 6: “Hem avançat en els objectius de l’equip”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és la comunicació, el respecte d’opinions i treballar de manera cooperativa. En canvi, pel que fa a aspectes a millorar, assenyalen que han de planificar millor el temps per fer les activitats.

Davant la situació actual de confinament es plantegen dos objectius més com a equip. El primer “Organitzar les tasques amb temps suficient”, per posar remei a l’aspecte que han marcat que han de millorar com a equip. I el segon, “Treballar individualment a casa per suggerir idees abans d’iniciar el treball en grup”, una bona idea per fer que tothom arribi amb conceptes, idees clares i, sobretot, amb un criteri propi, i propiciï així un debat i una confrontació de major qualitat amb els companys.

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 100. Valoració final de l’equip S1E7 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió entre ells, se saben autoregular així com comprendre mesures en allò que creuen que han de millorar o que, simplement, els pot portar a fer millor conjuntament.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E8

Taula 171. Resultats Pla de l'equip (equip S1E8)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 31	Coordinadora	“Tenir més paciència”.		
Participant 30	Portaveu	“Fer les tasques amb temps”.		
Participant 29	Secretària	“No estressar-me tant”.		
Participant 32	Organitzadora	“Estar més relaxada”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Respectar-nos entre nosaltres mateixos/es.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Realitzar els treballs de la manera més òptima possible.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que saben organitzar-se i treballar conjuntament. També assenyalen que estan “molt contents” amb la feina feta i que l'equip funciona “molt bé”.				
5.- En què han de millorar?				
Estar més segurs d'ells mateixos i tenir més independència (en termes de sentir-se amb confiança) a l'hora de fer les tasques.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es plantegen aquests nous objectius, davant la situació de confinament:				
- Continuar treballant de manera eficient telemàticament.				
- Ser responsables amb les tasques i la feina a fer.				
- Continuar treballant amb la metodologia de treball cooperatiu tot i la situació actual.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E8: els compromisos de cada membre són breus i concisos i amb l'objectiu de superar qüestions de caràcter personal a l'hora de treballar a l'aula: “tenir més paciència” (participant 31), “fer les tasques amb temps” (participant 30), “no estressar-me tant” (participant 29), “estar més relaxada” (participant 32).

Els objectius com a equip també són breus i concisos, i pretenen que els integrants treballin conjuntament d'una manera adequada. Tanmateix, no n'hi ha cap encaminat a fomentar una bona cohesió d'equip.

En la valoració del pla, en els set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”, és a dir, cadascú ha exercit les tasques del càrrec, tothom ha après, han utilitzat adequadament el temps, acaben la feina dins del temps previst, s'ajuden, avancen en els objectius de l'equip, i cadascú compleix el seu compromís.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que saben organitzar-se i treballar conjuntament. Manifesten estar “molt contents” amb la feina feta i valoren que l'equip funciona “molt bé”. No obstant això, com a aspecte a millorar, indiquen que han d'estar més segurs d'ells mateixos.

Davant la situació actual de confinament, es plantegen aquests objectius nous com a equip: continuar igual de manera virtual, ser responsables amb la feina, continuar treballant de manera cooperativa tot i estar confinats.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 101. Valoració final de l'equip S1E9 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió entre ells i se saben autoregular. També es detecta que es tenen com a suport, un fet clau per a la situació de confinament que vam viure.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E9

Taula 172. Resultats Pla de l'equip (equip S1E9)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 33	Coordinadora	"No estressar-me en situacions de molta feina".	
Participant 35	Portaveu	"Implicar-me al màxim dins de les meves possibilitats".	
Participant 36	Secretari	"Valorar totes les opinions dels meus companys".	
Participant 34	Organitzadora	"No desconnectar de les explicacions dels companys".	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Saber escoltar a l'altre.			
2.- Utilitzar el temps adequadament.			
3.- Repartir la feina de forma equitativa.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Comunicar al grup qualsevol incidència o conflicte.			
6.- Facilitar el consens com a sistema de presa de decisions.			
7.- Estimular la creativitat, vetllar per la integració dels membres del grup.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.		X	
2.- Tots hem après.		X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.		X	
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.		X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.		X	
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Indiquen que és: acabar la feina dins del temps previst; bona organització d'equip; bona comunicació grupal.			
5.- En què han de millorar?			
Han de millorar: "a l'hora de repartir les tasques fer-ho el més equitatiu possible".			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Es marquen aquests objectius:			
- Incrementar el rendiment de tots els membres del grup.			
- Augmentar la cohesió grupal.			
- Esprémer, al màxim, el rendiment de tots els membres del grup.			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E9: els compromisos de cada membre són concisos i amb l'objectiu de superar qüestions del caràcter individual dels integrants: "no estressar-me en situacions de molta feina" (participant 33), "implicar-me al màxim dins de les meves possibilitats"

(participant 35), “valorar totes les opinions dels meus companys” (participant 36), “No desconnectar de les explicacions dels companys” (participant 34). Pel tipus de compromís dels tres darrers integrants, es pot preveure que podem estar davant d’un equip difícil de conjugar.

Pel que fa als objectius establerts, busquen que els integrants treballin conjuntament d’una manera eficient i una bona cohesió d’equip. Destaca, negativament, l’objectiu 3 “Repartir la feina de forma equitativa”, ja que el treball que es proposa no té com a finalitat de distribuir la feina per parts entre els membres.

En la valoració del pla, en dos dels set ítems indiquen que l’equip funciona “molt bé”. Aquests són: ítem 3) “Hem utilitzat el temps adequadament”; i ítem 4) “Acabem la feina dins el temps previst”. Pel que fa als altres ítems, s’assenyala que l’equip funciona “bé”, i que cadascú ha exercit les tasques del càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), s’ajuden (ítem 5); avancen en els objectius de l’equip (ítem 6); i cadascú compleix el compromís personal adquirit (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és: acabar la feina dins del temps previst, l’organització i la comunicació entre ells. Indiquen que han de millorar “a l’hora de repartir les tasques” per fer-ho “el més equitatiu possible”. Ras i curt, es veu com es reparteixen el treball en parts, però no sembla que s’adonin que no s’ha de fer així.

A partir d’aquesta avaluació, es marquen tres objectius: “Incrementar el rendiment de tots els membres del grup”; “Augmentar la cohesió grupal”; “Esprémer, al màxim, el rendiment de tots els membres del grup”.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a equip és “positiva”.

Figura 102. Valoració final de l’equip S1E9 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, no treballen tan bé com ho expressen. S’intueix una gran cohesió entre ells. Per exemple, el participant 35 es marcava com a compromís “Implicar-me al màxim dins de les meves possibilitats”, i als aspectes a millorar de l’equip es reclama que la divisió del treball sigui més igual entre els membres i, a més a més, als objectius del nou pla s’estableixen dos d’ells perquè augmenti el rendiment de tots.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E10

Taula 173. Resultats Pla de l'equip (equip S1E10)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 39	Coordinadora	“Coordinar per aconseguir el funcionament de l'equip”.		
Participant 38	Portaveu	“Comunicar com van les tasques”.		
Participant 40	Secretari	“Recordar les tasques pendents i anotar totes les incidències”.		
Participant 37	Organitzador	“Indicar a cada company les tasques que ha de fer”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Cooperar per realitzar una bona tasca.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Aconseguir la regulació del grup.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Treballar de manera equitativa.				
6.- Adquirir els rols dins l'equip.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X	
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Destaquen que és l'organització per tal de portar les tasques al dia; la creativitat; i dialogar per arribar a acords. També la bona predisposició per la feina de tots els membres de l'equip.				
5.- En què han de millorar?				
Respectar els rols de cadascú de cara propers treballs. Creuen que no s'han limitat al seu únicament i que tots han exercit algun cop un rol que no els pertanyia. Indiquen que això s'ha intensificat en la situació de confinament.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Aquests són els objectius que es plantegen en el nou pla d'equip, els quatre primers ja formaven part dels anteriors:				
1.- Cooperar per realitzar una bona tasca.				
2.- Aconseguir la regulació de grup.				
3.- Entregar la feina dins el temps establert.				
4.- Treballar de manera equitativa.				
5.- Crear situacions comunicatives i de diàleg via Skype.				
6.- Dissenyar un horari de trobada.				
7.- Utilitzar les noves tecnologies com a mitjà de coordinació de grup.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E10: els compromisos de cada membre estan relacionats amb els rols que han d'exercir. Aquests són: com a coordinadora, “Coordinar per aconseguir el funcionament de l'equip” (participant 39); com a portaveu “Comunicar com van les tasques” (participant 38); com a secretari, “Recordar les tasques pendents i anotar totes les incidències” (participant 40); com a organitzador, “Indicar a cada company les tasques que ha de fer” (participant 37).

Pel que fa als objectius establerts, busquen que els integrants treballin conjuntament d'una manera adequada. Destaca l'objectiu 3 “Aconseguir la regulació del grup”.

En la valoració del pla, en tres dels set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”: ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament”, ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst”, ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”. La resta d'ítems han funcionat “bé”: ítem 1 “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”, ítem 2 “Tots hem après”, ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l'equip” i ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és l'organització per portar al dia les tasques, la creativitat i el diàleg entre tots per arribar a acords. També mencionen la bona predisposició de tothom per fer la feina. En canvi, han de millorar el fet de respectar els rols de cadascú. A més, en el pla s'alerten d'aquesta qüestió perquè creuen que això ha augmentat des dels dies que estan confinats.

Davant la situació de confinament, aquests són els objectius que es plantegen en el nou Pla de l'equip (els quatre primers ja formaven part dels anteriors i la resta són deguts a la virtualització de l'assignatura per la pandèmia): 5) Crear situacions comunicatives i de diàleg via Skype; 6) Dissenyar un horari de trobada; 7) Utilitzar les noves tecnologies com a mitjà de coordinació de grup.

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és “positiva”.

Figura 103. Valoració final de l'equip S1E10 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen correctament i tenen una bona cohesió entre ells, malgrat que tenen mancances pel que a fa gestió i autoregulació d'equip (per exemple, pel fet de trepitjar-se rols i funcions).

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E11

Taula 174. Resultats Pla de l'equip (equip S1E11)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 41	Coordinadora	“Encarregada de coordinar l'equip. Em comprometo a explicar i intentar resoldre possibles dubtes si algun company no ho entén”.		
Participant 44	Portaveu	“Encarregat de comunicar en nom de l'equip. Em comprometo a potenciar la comunicació entre els companys del grup”.		
Participant 43	Secretària	“Encarregada d'anotar i gestionar el temps. Em comprometo a portar al dia el quadern de l'equip”.		
Participant 42	Organitzador	“Encarregat del material i penjar els treballs. Em comprometo a portar i recordar als meus companys que portin el material que pertoca a cada sessió”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Realitzar una feina satisfactòria.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Treballar en equip.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Organitzar-se per tal de treballar de forma adequada.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que: tothom ha complert el rol; han treballat cooperativament; s'han repartit les tasques de manera equitativa per poder avançar de manera “correcta”; arriben a acords sense tenir confrontacions; s'ajuden quan fa falta; tots tenen veu a dintre del grup.				
5.- En què han de millorar?				
Assenyalen: intentar que tothom aprengui de la mateixa manera; poder assolir més objectius de manera cooperativa; planificar les tasques amb més temps.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Només indiquen que es plantegen millorar a través de l'adaptació a partir d'aquest nou pla.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E11: els compromisos de cada membre estan relacionats amb els rols i funcions que han d'exercir. Aquests són: com a coordinadora, “Encarregada de

coordinar l'equip. Em comprometo a explicar i intentar resoldre possibles dubtes si algun company no ho entén" (participant 41); com a portaveu, "Encarregat de comunicar en nom de l'equip. Em comprometo a potenciar la comunicació entre els companys del grup" (participant 44); com a secretària, "Encarregada d'anotar i gestionar el temps. Em comprometo a portar al dia el quadern de l'equip" (participant 43); com a organitzador, "Encarregat del material i penjar els treballs. Em comprometo a portar i recordar als meus companys que portin el material que pertoca a cada sessió" (participant 42).

Pel que fa als objectius establerts, pretenen que els integrants treballin conjuntament d'una manera eficient. Tot i això, no n'hi ha cap que tracti la cohesió d'equip o aspectes actitudinals de conjunt.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems indiquen que l'equip funciona "molt bé": ítem 1 "Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec", ítem 3 "Hem utilitzat el temps adequadament", ítem 4 "Acabem la feina dins el temps previst", ítem 5 "Ens ajudem els uns als altres" i ítem 7 "Cadascú ha complert el seu compromís". La resta d'ítems indiquen que han funcionat "bé": ítem 2 "Tots hem après" i ítem 6 "Hem avançat en els objectius de l'equip".

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen: han complert els rols; han treballat cooperativament; s'han repartit les tasques de manera equitativa per poder avançar de manera "correcta"; arriben a acords sense tenir confrontacions; s'ajuden quan fa falta; tots tenen veu a dintre del grup. Com a aspectes a millorar indiquen: que tothom aprengui de la mateixa manera, assolir més objectius cooperativament i planificar les tasques amb més temps.

Pel que fa als objectius, no se'n plantegen de nous i assenyalen que pensaven millorar a través de l'adaptació d'aquest nou pla.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a equip és "molt positiva".

Figura 104. Valoració final de l'equip S1E11 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest equip treballa bé, amb una bona cohesió i autoregulació d'equip. No obstant això, s'evidencia que es poden estar repartint algunes per parts els treballs.

Font: elaboració pròpia.

Equip S1E12

Taula 175. Resultats Pla de l'equip (equip S1E12)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 47	Coordinadora	“Ser més ordenada i organitzada”.		
Participant 48	Portaveu	“Estar atent”.		
Participant 46	Secretària	“No distreure’m”.		
Participant 45	Organitzador	“Treballar en equip”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Realitzar les tasques correctament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament i acabar la feina dins el temps previst.				
3.- Establir una bona comunicació entre els membres del grup.				
4.- Afavorir les relacions d’ajuda entre els membres del grup.				
5.- Gestionar adequadament la presa de decisions grupals.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Ajudar-se sempre que es necessita i gestionar decisions grupals.				
5.- En què han de millorar?				
Plasmar les idees que tenen i ser més resolutius en les tasques.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es plantegen dos objectius més:				
- Organitzar la feina adequadament tenint en compte el temps.				
- Reorganitzar els càrrecs i funcions dels membres de l'equip.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S1E12: els compromisos són breus i concisos i amb l'objectiu de superar qüestions de caràcter individual quan treballen amb altres: “Ser més ordenada i organitzada” (participant 47), “Estar atent” (participant 48), “No distreure’m” (participant 46) i “Treballar en equip” (participant 45).

Els objectius també cerquen que els integrants treballin conjuntament d'una manera adequada i amb una bona cohesió. Destaca per sobre dels altres l'objectiu 4 “Afavorir les relacions d'ajuda entre els membres del grup”.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”: ítem 1 “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”, ítem 2 “Tots hem après”, ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament”, ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst” i ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”. La resta d'ítems indiquen que han funcionat “bé”: ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l'equip” i ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que s'ajuden sempre que es necessita i que gestionen bé les decisions grupals. En canvi, assenyalen que han de millorar en plasmar les idees que tenen i ser més resolutius en les tasques.

Pel que fa als objectius, n'estableixen dos més: “Organitzar la feina adequadament tenint en compte el temps” i “Reorganitzar els càrrecs i funcions dels membres de l'equip”.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “positiva”.

Figura 105. Valoració final de l'equip S1E12 (Pla de l'equip)

Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballa bé, amb una bona cohesió i autoregulació. Tanmateix, val a dir que les explicacions són poc descriptives. Així que les dades extretes a partir d'aquest instrument no acaben de ser conclusives.

Font: elaboració pròpia.

10.4.2.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels equips homogenis

Equip S2E13

Taula 176. Resultats Pla de l'equip (equip S2E13)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 51	Coordinador	“Em comprometo a arribar abans de les 10:15, per tema d’horaris de bus”.		
Participant 52	Portaveu	“Em comprometo a arribar abans de les 10:15, per tema d’horaris de bus”.		
Participant 49	Secretari	“Dur el portàtil sense falta”.		
Participant 50	Organitzador	“Intentar fer la feina el millor possible”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Complir amb les entregues dins del termini.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Respectar les normes.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Exercir el rol professionalment.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que és: coordinar la tasca en grup, dialogar i consensuar les propostes i decidir de forma “democràtica”.				
5.- En què han de millorar?				
Ajustar el ritme de treball individual al de la resta de companys del grup.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Assenyalen que han de “modificar certs aspectes logístics per poder seguir treballant”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E13: els compromisos són amb l'objectiu de superar qüestions de caràcter individual: “Em comprometo a arribar abans de les 10:15, per tema d’horaris de bus” (participants 51 i 52), “Dur el portàtil sense falta” (participant 49), “Intentar fer la feina el millor possible” (participant 50). Tanmateix, pel que expressen en ells, ja indiquen que pot ser un equip difícil de fer funcionar.

Pel que fa als objectius de l'equip són breus, concisos i amb mires de treballar eficientment amb els companys. No obstant això, no n'hi ha cap sobre cohesió grupal.

En la valoració del pla, en els set ítems indiquen que l'equip funciona “molt bé”, és a dir, cadascú ha exercit les tasques del càrrec, tothom ha après, han utilitzat adequadament el temps, acaben la feina dins del temps previst, s'ajuden, avancen en els objectius de l'equip, i cadascú compleix el seu compromís personal.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen: coordinar-se i organitzar-se per fer la feina; dialogar; consensuar; decidir de forma democràtica. En canvi, assenyalen que alguns membres han de treballar amb més ritme.

Pel que fa als objectius per al proper Pla de l'equip, manifesten que han de “modificar certs aspectes logístics per poder seguir treballant”, sense precisar quins.

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 106. Valoració final de l'equip S2E13 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen bé i amb una bona cohesió d'equip. Tot i això, hi ha manca d'autoregulació. A més, les explicacions que donen a través d'aquest instrument són poc descriptives i no s'han assenyalat els aspectes a adaptar per continuar treballant.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E14

Taula 177. Resultats Pla de l'equip (equip S2E14)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 56	Coordinador	“Escoltar les opinions dels companys”.		
Participant 53	Portaveu	“Ser més organitzada i puntual”.		
Participant 55	Secretària	“Ser assertiva”.		
Participant 54	Organitzadora	“Ser puntual”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Omplir el diari el dia que toca.				
2.- Estructurar la feina en el temps i repartir-la.				
3.- Treballar cooperativament.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Treballar quan toca per no fer anar malament als companys.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.		X		
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que a l'hora de fer la feina, una vegada estan els quatre membres del grup, aprofiten molt bé el temps i acaben la feina dins el temps previst. I que quan treballen conjuntament s'ajuden.				
5.- En què han de millorar?				
Indiquen que: “no tothom ha exercit les tasques del seu càrrec”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Estableixen un de nou: “participar activament, tots els membres per igual, ara que hem de comunicar-nos des de casa a través d'internet”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E14: els compromisos són amb l'objectiu de superar qüestions de caràcter individual: “Escoltar les opinions dels companys” (participant 56), “Ser més organitzada i puntual” (participant 53), “Ser assertiva” (participant 55) i “Ser puntual” (participant 54). Alguns dels compromisos ja haurien de fer-se de per si, tot sigui dit.

Pel que fa als objectius de l'equip pretenen buscar un treball eficient. Tot i això, no n'hi ha cap de cohesió grupal.

En la valoració del pla, només en dos del ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat “molt bé”: ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst” i ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”. Quatre ítems són marcats com a “bé”: ítem 2 “Tots hem après”, ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament”, ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l'equip” i ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”. Indiquen que cal millorar l'ítem 1: “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que, un cop hi són tots, aprofiten molt bé el temps i acaben la feina dins del temps previst. També destaquen que s'ajuden molt els uns als altres. Tanmateix, alerten que “no tothom ha exercit les tasques del seu càrrec”.

Pel que fa als objectius del proper pla, n'estableixen un de nou: “participar activament, tots els membres per igual, ara que hem de comunicar-nos des de casa a través d'internet”.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a equip és “positiva”.

Figura 107. Valoració final de l'equip S2E14 (Pla de l'equip)

Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen bé i amb una cohesió d'equip correcta. Tot i això, amb el que expliquen, queda clar que no tothom s'implica de la mateixa manera. A més, sobta que es facin aquest tipus de descripcions en una autoavaluació del Pla de l'equip en què tots els membres han de ser participants. És a dir, el membre al qual es refereixen no ha estat participant d'aquesta avaluació. Fet que també dona informació sobre què pot estar passant a l'equip.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E15

Taula 178. Resultats Pla de l'equip (equip S2E15)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 60	Coordinadora	“Coordinar el grup i gestionar les tasques”.	
Participant 59	Portaveu	“Controlar el diàleg del grup i representar al grup”.	
Participant 58	Secretària	“Enregistrar qualsevol dada referent al grup i tenir cura del quadern d'equip”.	
Participant 57	Organitzador	“Vetllar per un espai de treball òptim i net”.	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Treballar de manera cooperativa i respectuosa.			
2.- Utilitzar el temps adequadament.			
3.- Arribar a conclusions comunes.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Aprendre conceptes nous.			
6.- Respectar l'horari de classe.			
7.- Deixar l'espai de treball endreçat i net.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.		X	
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.		X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.		X	
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Gestionen “molt bé” el temps. Amb això, valoren també haver après “conceptes nous” i que el resultat finals dels treballs hagi estat “molt positiu”.			
5.- En què han de millorar?			
Indiquen que han de treballar d'una manera més “equitativa” i que la comunicació entre els membres de l'equip ha de ser més “fluida”.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
En el nou pla es marquen tres objectius, el primer el repeteixen i en creen dos més: - Treballar de manera cooperativa i respectuosa. - Complir les tasques dels rols de manera efectiva. - Vetllar per una bona participació comuna.			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E15: els compromisos que s'estableixen van relacionats amb els rols i funcions que han de desenvolupar dintre de l'equip: “Coordinar el grup i gestionar les tasques” (participant 60), “Controlar el diàleg del grup i representar al grup” (participant

59), “Enregistrar qualsevol dada referent al grup i tenir cura del quadern d’equip” (participant 58) i “Vetllar per un espai de treball òptim i net” (participant 57).

Pel que fa als objectius de l’equip van encaminats a buscar el treball conjunt. D’aquests, destaca l’objectiu 3 “Arribar a conclusions comunes”, ja que no totes les tasques estan previstes perquè es facin conjuntament amb un treball únic com a equip. A més, val a dir que en les situacions d’aprenentatge també s’ha de respectar la divergència d’idees i que cadascú arribi a unes conclusions diferents.

En la valoració del pla, en quatre dels set dels ítems s’assenyala que l’equip ha funcionat “molt bé”: ítem 2 “Tots hem après”, ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament”, ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst” i ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”. Els altres tres ítems són marcats que funcionen “bé”: ítem 1: “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”, ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l’equip” i ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que gestionen “molt bé” el temps. A més, l’equip valora haver après “conceptes nous” i que els resultats del treball hagin estat “molt positiu”. No obstant això, adverteixen que han de treballar d’una manera més “equitativa” i que la comunicació entre els membres ha de ser més “fluida”.

Pel que fa als objectius del següent pla, repeteixen el primer de l’anterior pla “Treballar de manera cooperativa i respectuosa” i en creen dos de nous: “Complir les tasques dels rols de manera efectiva” i “Vetllar per una bona participació comuna”.

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és “positiva”.

Figura 108. Valoració final de l’equip S2E15 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, treballen bé i la cohesió d’equip és correcta. Però està per veure si saben autoregular-se per anar a més o estancar-se en els aspectes que indiquen que han de millorar.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E16

Taula 179. Resultats Pla de l'equip (equip S2E16)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 63	Coordinadora	“Portar l’ordinador portàtil a totes les sessions i exercir el meu rol de coordinadora adequadament”.		
Participant 64	Portaveu	“No mirar el mòbil durant la sessió”.		
Participant 62	Secretària	“Mantenir la calma quan hi hagi molta feina a fer i a fer estones (ni que sigui uns minuts) de descans, no totes les persones treballem al mateix ritme”.		
Participant 61	Organitzador	“Assistir a les classes i arribar puntual”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Crear un grup de WhatsApp i un document al Drive com a eina de comunicació i treball fora l’aula.				
2.- Utilitzar el temps adequadament a l’aula.				
3.- Seguir les pautes de treball establertes.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Treballar de manera cooperativa.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X	
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Consideren que funcionen “molt bé” i que han estat a l’alçada de les circumstàncies. El que més destaquen és: el bon repartiment de tasques de forma equitativa, la responsabilitat de cada membre de fer allò que li pertoca, col·laborar tots igual i haver complert les normes i compromisos individuals.				
5.- En què han de millorar?				
Indiquen que en alguns moments van estar parlant i això va fer que la feina que no van avançar en aquell moment l’haguessin de fer a casa (parlen en el confinament). Destinar les dues hores de la classe a fer feina ja que, en alguns casos, “algun company arribava tard potser en lloc de dues hores per a fer el treball en disposàvem d’una i mitja”. A més, assenyalen que les circumstàncies actuals no ajuden: “ha perjudicat en estar menys del que ens agradaria per la feina”. Tot i això, creuen que porten bé el fet de treballar cooperativament.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es proposen aquests dos objectius nous: - Intentar fer la lectura d’algun document en grup o posar-ho en comú, ja que si ho distribuïm, els altres punts que no llegeix un alumne no els domina/entén tant per a tasques posteriors. - Aprofitar tot el temps possible (tot i que hem aprofitat al màxim el que teníem).				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E16: els compromisos que s'estableixen, depenent del participant, van relacionats amb els rols i funcions o amb aspectes personals a millorar: “Portar l'ordinador portàtil a totes les sessions i exercir el meu rol de coordinadora adequadament” (participant 63), “No mirar el mòbil durant la sessió” (participant 64), “Mantenir la calma quan hi hagi molta feina a fer i a fer estones (ni que sigui uns minuts) de descans, no totes les persones treballem al mateix ritme” (participant 62) i “Assistir a les classes i arribar puntual” (participant 61).

Pel que fa als objectius de l'equip busquen fomentar un bon treball en equip. En destaca el primer “Crear un grup de WhatsApp i un document al Drive com a eina de comunicació i treball fora l'aula”, i que no n'hi hagi cap sobre cohesió grupal.

En la valoració del pla, en cinc dels set del ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat “molt bé”: ítem 1: “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”, ítem 2 “Tots hem après”, ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament” i ítem 4 “Acabem la feina dins el temps previst”. Els altres tres ítems són marcats que funcionen “bé”: ítem 5 “Ens ajudem els uns als altres”, ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l'equip” i ítem 7 “Cadascú ha complert el seu compromís”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és el bon repartiment de tasques de forma equitativa i la responsabilitat de cada membre en fer-les, així com col·laborar tots per igual. També indiquen que compleixen normes i compromisos. No obstant això, adverteixen que no sempre estan concentrats i que, a més, “algun company” arriba tard. També adverteixen que les circumstàncies del confinament no els ajudaran.

Pel que fa als objectius del següent pla, se'n proposen dos de nous: “Intentar realitzar la lectura d'algun document en grup o posar-ho en comú. Ja que si ho distribuïm, els altres punts que no llegeix un alumne no els domina o entén tant per a tasques posteriors”; “Aprofitar tot el temps possible (tot i que hem aprofitat al màxim el temps que teníem, però sempre es pot millorar)”.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 109. Valoració final de l'equip S2E16 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, no treballen de manera correcta ja que s'han distribuït el treball per parts. La cohesió d'equip és correcta. En l'avaluació del pla, destaca que s'hagin adonat que no s'han de distribuir la

feina i que en un dels nous objectius intenten solucionar-ho. També subratllen que hi ha “algun company” que continua arribant tard, tot i el compromís de no fer-ho.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E17

Taula 180. Resultats Pla de l'equip (equip S2E17)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 65	Coordinadora	“Mantenir un ordre dins de l'equip”.		
Participant 67	Portaveu	“Representar correctament al grup i deixar-lo en bon lloc”.		
Participant 68	Secretària	“Portar els treballs al dia i mantenir una presentació acurada”.		
Participant 66	Organitzadora	“Tenir cura de les necessitats de cada membre de l'equip”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Aprendre a treballar cooperativament.				
2.- Aprofitar el temps adequadament.				
3.- Establir debats respectuosament.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Aprendre mútuament a través de l'escolta activa.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que tots assumeixen els rols de manera “correcta” i que això els ha permès completar totes les tasques i objectius amb “èxit”. Destaquen també que en tot moment han debatut i han treballat en base al diàleg i escollint entre tots.				
5.- En què han de millorar?				
“El fet d'anar tots els membres de l'equip a una, de vegades ens hem sobreposat un sobre dels altres a l'hora de desenvolupar determinats apartats”. Indiquen que això s'evitaria establint una organització prèvia més acurada, de manera que primer cadascú apliqués la seva idea i es comentés l'hora de debatre-ho. També afegeixen que “treballar des de casa és més complicat a l'hora d'organitzar-se i informar de les tasques que pertocquen a cadascú”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Estableixen aquests nous objectius:				
1.- Comunicar assertivament a l'hora de treballar de forma telemàtica.				
2.- Treballar cooperativament de manera més organitzada en les plataformes virtuals.				

3.- Conèixer noves plataformes en línia per treballar en grup així com diversos programes que permetin el desenvolupament de les tasques (per exemple, programes per crear activitats a Primària).		
7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E17: els compromisos que s'estableixen van d'acord amb el rol que han de desenvolupat dintre de l'equip: "Mantenir un ordre dins de l'equip" (participant 65), "Representar correctament al grup i deixar-lo en bon lloc" (participant 67), "Portar els treballs al dia i mantenir una presentació acurada" (participant 68) i "Tenir cura de les necessitats de cada membre de l'equip" (participant 66).

Pel que fa als objectius de l'equip pretenen fomentar un bon clima d'equip i un treball eficient.

En la valoració del pla, en els set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del càrrec, tothom ha après, han utilitzat adequadament el temps, acaben la feina dins del temps previst, s'ajuden, avancen en els objectius de l'equip, i cadascú compleix el seu compromís.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que compleixen amb els rols, i això els permet completar les tasques i complir els objectius amb èxit. També valoren que treballen en base al diàleg i decidint entre tots. No obstant això, alerten que s'han d'organitzar millor en el moment previ de començar la feina, ja que indiquen que "el fet d'anar tots els membres de l'equip a una, de vegades ens hem sobreposat un sobre dels altres a l'hora de desenvolupar determinats apartats". També adverteixen que en el confinament pot ser encara més complicat.

Pel que fa als objectius, n'estableixen de nous per a la situació de confinament: 1) Comunicar assertivament a l'hora de treballar de forma telemàtica; 2) Treballar cooperativament de manera més organitzada en les plataformes virtuals; i 3) Conèixer noves plataformes en línia per treballar en grup així com diversos programes que permetin el desenvolupament de les tasques (per exemple, programes per crear activitats a primària).

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a equip és "molt positiva".

Figura 110. Valoració final de l'equip S2E17 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió d'equip i, a més, se saben autoregular. Han sabut veure en què poden millorar i així s'ho marquen en els següents objectius a assolir.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E18

Taula 181. Resultats Pla de l'equip (equip S2E18)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 72	Coordinadora	“Mantenir la motivació de l'equip”.		
Participant 69	Portaveu	“Expressar correctament les idees del grup”.		
Participant 70	Secretari	“No fallar a classe i participar activament dins del grup”.		
Participant 71	Organitzador	“Puntualitat durant tot el curs”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Executar les taques adequades al càrrec obtingut.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Revisar conjuntament el treball realitzat.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Assolir cooperativament els objectius marcats.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que “entre tots els membres del grup fem les tasques i ens distribuïm la feina correctament”. També valoren que tots estan predisposats a treballar per l'equip i a fer les seves funcions.				
5.- En què han de millorar?				
Millorar la puntualitat (sessions presencials). En el treball telemàtic ha estat tot “molt positiu i no creiem que hi hagi res a millorar”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Estableixen aquests nous objectius:				
- Comunicar bé el que volem dir.				
- Distribuir la feina correctament cada membre del grup.				
- Portar la feina al dia i entregar les tasques dins del termini.				

- Assolir telemàticament els continguts marcats. - Treballar cooperativament de forma telemàtica.		
7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E18: els compromisos que s'estableixen, depenent del participant, van relacionats amb els rols i funcions o amb aspectes personals a millorar: “Mantenir la motivació de l'equip” (participant 72), “Expressar correctament les idees del grup” (participant 69), “No fallar a classe i participar activament dins del grup” (participant 70) i “Puntualitat durant tot el curs” (participant 71).

Pel que fa als objectius de l'equip van encarats per fomentar un bon treball conjuntament.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l'equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Només és en l'ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament” on indiquen que han funcionat “bé”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que entre tots els membres fan les tasques i es distribueixen la feina “correctament”. També valoren que estan predisposats a treballar per l'equip i a complir les funcions dels rols. Tanmateix, indiquen que han de millorar la puntualitat.

Pel que fa als objectius, n'estableixen de nous per a la situació de confinament: “Comunicar bé el que volem dir”; “Distribuir la feina correctament cada membre del grup”; “Portar la feina al dia i entregar les tasques dins del termini”; “Assolir telemàticament els continguts marcats”; “Treballar cooperativament de forma telemàtica”.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 111. Valoració final de l'equip S2E18 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen bé, tenen una bona cohesió d'equip i se saben autoregular. Malgrat això, s'evidencia que hi ha una distribució del treball per parts.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E19

Taula 182. Resultats Pla de l'equip (equip S2E19)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 74	Coordinadora	“Facilitar un bon clima de treball”.		
Participant 76	Portaveu	“Estar atenta”.		
Participant 75	Secretària	“Ser puntual”.		
Participant 73	Organitzador	“Ser precís i no divagar”.		
Participant 98	Ajudant	S'incorpora en el confinament		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Comprometre's a fer les tasques amb la màxima qualitat possible.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Respectar i valorar les aportacions dels companys.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Deixar els treballs acabats com a molt tard un dia abans de l'entrega.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
“Escoltar i respectar les idees dels companys”.				
5.- En què han de millorar?				
“Tenir més idees per poder contrastar-les”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es proposen “continuar en la mateixa dinàmica de grup” i “integrar de manera inclusiva al nou membre de grup”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E19: els compromisos que s'estableixen són clars i concisos i, en línies generals, van més relacionats amb aspectes personals a millorar: “Facilitar un bon clima de treball” (participant 74), “Estar atenta” (participant 76), “Ser puntual” (participant 75) i “Ser precís i no divagar” (“Ser precís i no divagar”).

Pel que fa als objectius de l'equip proposen fomentar una bona cohesió grupal i un bon treball en equip.

En la valoració del pla, en els set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l'equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és “escoltar i respectar les idees dels companys”, i que han de millorar el fet de “tenir més idees”.

Com a objectius per al proper pla, es proposen continuar en la mateixa dinàmica d'equip i integrar a la nova membre (participant 98).

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 112. Valoració final de l'equip S2E19 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió d'equip i se saben autoregular. Malgrat això, s'alerta que l'autoavaluació fet no és gaire descriptiva i no es pot saber amb total exactitud com expliquen què treballen.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E20

Taula 183. Resultats Pla de l'equip (equip S2E20)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 78	Coordinador	“Coordinar l'equip amb coherència i determinació, amb tot el que això comporta”.	
Participant 77	Portaveu	“Invertir el màxim de temps al treball cooperatiu i aportar coneixements per assolir els objectius proposats de la manera més eficaç possible”.	
Participant 79	Secretària	“Mostrar responsabilitat en les tasques que em pertocuen com a secretària. Participar activament en la realització del Quadern de l'equip i treballar cooperativament amb la resta de membres del grup”.	
Participant 80	Organitzador	“Optimitzar el temps disponible per tal d'assolir els objectius de la millor manera sense malgastar el temps de cap company”.	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Progressar en l'aprenentatge de les Ciències Socials.			
2.- Utilitzar el temps adequadament.			
3.- Ajudar-nos els uns als altres.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Col·laborar i cooperar activament mostrant iniciativa.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.		X	
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Indiquen que es complementen tots d'una manera que tots aporten allò necessari per poder arribar als objectius. Destaquen que treballen al mateix temps, ajudant-se, respectant als altres i sempre prenen decisions amb l'acord de tots els membres. També ara que treballen telemàticament des de casa.			
5.- En què han de millorar?			
Més rapidesa i capacitat de concentració a l'hora de començar a realitzar les tasques.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
En el nou pla i davant la situació de confinament, estableixen aquests objectius:			
1.- Adaptar les estratègies per treballar a distància.			
2.- Adquirir les eines adients per desenvolupar un bon treball cooperatiu telemàtic.			
3.- Progressar a l'hora de treballar cooperativament.			
4.- Mostrar iniciativa i ajudar-nos els uns als altres en la realització de tasques.			
5.- Optimitzar el temps dedicat a les tasques i acabar-les dins del temps establert.			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E20: els compromisos que s'estableixen es refereixen tant per fer complir les funcions dels rols com per allò que creuen que poden aportar a l'equip: "Coordinar l'equip amb coherència i determinació, amb tot el que això comporta" (participant 78), "Invertir el màxim de temps al treball cooperatiu i aportar coneixements per assolir els objectius proposats de la manera més eficaç possible" (participant 77), "Mostrar responsabilitat en les tasques que em pertoquen com a secretària. Participar activament en la realització del Quadern de l'equip i treballar cooperativament amb la resta de membres del grup" (participant 79) i "Optimitzar el temps disponible per tal d'assolir els objectius de la millor manera sense malgastar el temps de cap company" (participant 80).

Pel que fa als objectius de l'equip són per fomentar un bon treball en equip. Destaquen l'objectiu 1 "Progressar en l'aprenentatge de les Ciències Socials" i l'objectiu 3 "Ajudar-nos els uns als altres".

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), avancen en els objectius de l'equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Només en l'ítem 5 "Ens ajudem els uns als altres" assenyalen que funciona "bé".

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que es complementen i tots aporten el necessari per poder arribar als objectius. Subratllen que treballen al mateix temps, ajudant-se, respectant-se i prenent decisions amb l'acord de tothom. En canvi, com a aspectes a millorar, creuen que han de ser més ràpids i que han de concentrar-se més a l'hora de començar les tasques.

Davant la situació de confinament, estableixen aquests objectius: 1) Adaptar les estratègies per treballar a distància. 2) Adquirir les eines adients per desenvolupar un bon treball cooperatiu telemàtic. 3) Progressar a l'hora de treballar cooperativament. 4) Mostrar iniciativa i ajudar-nos els uns als altres en la realització de tasques. 5) Optimitzar el temps dedicat a les tasques i acabar-les dins del temps establert.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a equip és "molt positiva".

Figura 113. Valoració final de l'equip S2E20 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió d'equip i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E21

Taula 184. Resultats Pla de l'equip (equip S2E21)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 83	Coordinador	“Estar pendent del que diguin els membres del grup al grup on ens comuniquem. Organitzar-me bé el temps per poder assegurar la bona realització de les tasques”.		
Participant 82	Portaveu	“Aportar idees i opinions diverses”.		
Participant 84	Secretari	“No deixar la feina per a l'últim moment i organitzar-me millor”.		
Participant 81	Organitzadora	“Expressar els meus sentiments”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Treballar de manera cooperativa.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Acabar la feina dins el temps previst.				
4.- Presentar les tasques un cop revisades, assegurant-nos que estan correctes.				
5.- Mantenir una bona actitud de treball entre els membres del grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que es coordinen “molt bé” i saben treballar amb temps i així enllestir les tasques abans del termini.				
5.- En què han de millorar?				
Que “una persona” enviï els treballs, però, en general, indiquen que són un equip que saben com treballen i es coordinen bé.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Indiquen que han de continuar treballant com fins ara, i que per això són els mateixos objectius.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E21: el compromís personal establert per part del participant 83 es refereix a complir les funcions del rol com a coordinador: “Estar pendent del que diguin els membres de l’equip al grup on ens comuniquem. Organitzar-me bé el temps per poder assegurar la bona realització de les tasques”. La resta de membres de l’equip es refereixen més a qüestions d’àmbit personal: “Aportar idees i opinions diverses” (participant 82), “No deixar la feina per a l’últim moment i organitzar-me millor” (participant 84) i “Expressar els meus sentiments” (participant 81).

Pel que fa als objectius de l’equip en proposen tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient.

En la valoració del pla, en els set ítems s’assenyala que l’equip ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s’ajuden (ítem 5) avancen en els objectius de l’equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que es coordinen “molt bé” i saben treballar amb temps. Han de millorar la coordinació entre les funcions dels rols, i que només una persona envii entregui el treball en representació de l’equip.

Davant la situació de confinament, indiquen que han de continuar treballant com han fet. No es marquen nous objectius.

A l’últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 114. Valoració final de l’equip S2E21 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, treballen molt bé, tenen una bona cohesió d’equip i se saben autoregular. Tanmateix, les explicacions que donen per poder-ho avaluar són breus.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E22

Taula 185. Resultats Pla de l'equip (equip S2E22)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 88	Coordinadora	“Superar l’assignatura amb èxit”.		
Participant 85	Portaveu	“No oblidar la feina a fer”.		
Participant 86	Secretària	“Portar la feina al dia”.		
Participant 87	Organitzadora	“Aprendre del treball dels altres”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Realitzar totes les tasques cooperativament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Adquirir coneixements de metodologies cooperatives.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Fer avaluacions justes pel que fa al treball realitzat.				
6.- Obtenir un bon resultat final de l’assignatura.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l’equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Realitzar tasques de manera cooperativa tenint en compte l’opinió de tots.				
5.- En què han de millorar?				
La rapidesa per entendre les tasques a realitzar.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Estableixen aquests nous objectius:				
1.- Connectar-nos correctament telemàticament.				
2.- Realització de tasques amb eficàcia.				
3.- Distribució equitativa en al treball a realitzar.				
4.- Seguir millorant com a grup per aprendre a treball cooperativament.				
5.- Seguir respectant el objectius anteriors.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E22: els compromisos establerts són breus i concisos: “Superar l'assignatura amb èxit” (participant 88), “No oblidar la feina a fer” (participant 85), “Portar la feina al dia” (participant 86) i “Aprendre del treball dels altres” (participant 87).

Pel que fa als objectius de l'equip, pretenen tant fomentar un bon clima de treball com que aquest sigui eficient. En destaquen dos per sobre dels altres, l'objectiu 3 "Adquirir coneixements de metodologies cooperatives", perquè, tot i que es vegi implícit en altres objectius, no tots els equips han plantejat com a objectiu concret el fet d'aprendre una metodologia practicant-la, i l'objectiu 4 "Fer avaluacions justes pel que fa al treball realitzat".

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). En els altres dos ítems l'equip ha funcionat "bé": utilitzen el temps adequadament (ítem 3) i avancen en els objectius de l'equip (ítem 6).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és realitzar les tasques de manera cooperativa tenint en compte l'opinió de tots els membres. En canvi, assenyalen que han de millor en la rapidesa d'entendre què s'ha de fer en els treballs.

Davant la situació de confinament, estableixen aquests objectius: 1) Connectar-nos correctament telemàticament; 2) Realització de tasques amb eficàcia. 3) Distribució equitativa en el treball a realitzar; 4) Seguir millorant com a grup per aprendre a treball cooperativament; 5) Seguir respectant els objectius anteriors.

Finalment, indiquen que la valoració global com a equip és "molt positiva".

Figura 115. Valoració final de l'equip S2E22 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest equip treballa molt bé, tenen una bona cohesió d'equip i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E23

Taula 186. Resultats Pla de l'equip (equip S2E23)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 89	Coordinadora	“Em comprometo a prestar atenció per indicar al meu grup què i com s’ha de fer, demanar ajuda si és necessari i recordar a cadascú les seves funcions dins de l’equip”.	
Participant 92	Portaveu	“Em comprometo que hi hagi un bon funcionament dins del grup, moderant el torn de paraula i comunicant en tot moment el que se’m demani”.	
Participant 90	Secretària	“Em comprometo a realitzar les tasques dins del termini establert”.	
Participant 91	Organitzadora	“Em comprometo a ser puntual i cuidar el material”.	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Arribar puntual a les sessions de seminari.			
2.- Utilitzar el temps adequadament.			
3.- Treballar en equip.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Cooperar entre tots els membres de l'equip.			
6.- Complir les normes.			
7.- Cuidar el material i gestionar-lo adequadament.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.		X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Indiquen que debaten les qüestions referents a les tasques que s'han de dur a terme de forma conjunta.			
5.- En què han de millorar?			
Millorar la puntualitat, tot i que no és un fet que els impedeixi entregar la feina a temps.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Estableixen aquests nous objectius: - Millorar la puntualitat. - Generar una línia de treball fluida via telemàtica. - Contrastar les decisions grupals per aconseguir un resultat més unànim.			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E23: els compromisos de la participant 89 (coordinadora) i la participant 92 (portaveu) van encaminats a exercir els seus rols. En canvi, els compromisos de les altres dues estudiants (participants 90 i 91) són per superar qüestions personals en l'àmbit acadèmic: “Em comprometo a realitzar les tasques dins del termini establert” i “Em comprometo a ser puntual i cuidar el material”.

Pel que fa als objectius de l'equip es presenten tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). L'ítem 6 “Hem avançat en els objectius de l'equip” ha funcionat “bé”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que debaten les qüestions referents a les tasques que s'han de realitzar de manera conjunta. I en els aspectes a millorar, assenyalen que han de ser més puntuals.

Davant la situació de confinament, estableixen aquests tres objectius: “Millorar la puntualitat”; “Generar una línia de treball fluida via telemàtica”; “Contrastar les decisions grupals per aconseguir un resultat més unànim”. A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és “molt positiva”.

Figura 116. Valoració final de l'equip S2E23 (Pla de l'equip)

Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen bé, tenen una bona cohesió d'equip i se saben autoregular. Tot i això, s'alerta que les respostes són breus i sense donar gaire detall, i que serà a través d'altres instruments d'on es traurà més trellat d'aquest equip. També s'adverteix que en el darrer nou objectiu proposen que el resultat final del treball sigui un resultat “més unànim”.

Font: elaboració pròpia.

Equip S2E24

Taula 187. Resultats Pla de l'equip (equip S2E24)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 93	Coordinadora	“Implicar-me al màxim treballant cooperativament”.		
Participant 95	Portaveu	“Defensar les opinions de tot el grup”.		
Participant 96	Secretària	“Fomentar els consensos i el respecte per les opinions de tots els membres”.		
Participant 94	Organitzadora	“Respectar els diferents punts de vista i compartir els meus”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Respectar totes les membres del grup.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Aprendre a treballar cooperativament.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Realitzar el rol pertinent a cada membre.				
6.- Ajudar la resta de membres quan sigui necessari.				
7.- Establir consensos i arribar a acords conjuntament.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X	
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem les unes a les altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que cada membre té llibertat per expressar-se, i que participen per igual. També que totes les decisions les fan de manera democràtica, amb diàleg i debat, i cap decisió la pren una membre sola.				
5.- En què han de millorar?				
Tothom ha d'agafar més responsabilitat en les tasques, perquè ningú hagi d'estirar més de l'equip i que tothom compleixi amb la part que li pertoca. També s'indica que han de “valorar millor el temps de fer les tasques i adaptar-nos a les companyes”. Es comenta que han de fer un esforç per ser flexibles i adaptar-se a tothom del grup.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els objectius nous que es plantegen són:				
- Respectar totes les membres del grup i els seus punts de vista.				
- Realitzar les tasques dins del temps previst.				
- Decidir de manera democràtica totes les decisions.				
- Mostrar implicació en les tasques i feines.				
- Ajudar la resta de membres quan sigui necessari.				
- Organitzar el temps per tal de poder treballar conjuntament.				
- Realitzar el rol pertinent a cada membre.				
- Establir una altra manera de treball telemàtic, ja sigui a través d'una altra aplicació.				

7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració equip S2E24: el compromís de la participant 95 va d'acord amb el rol que ha d'exercir com a portaveu en situacions de grup-classe: "Defensar les opinions de tot el grup". En canvi, els compromisos de la resta de membres de l'equip van encaminats a aspectes d'àmbit personal quan treballen a l'aula: "Implicar-me el màxim treballant cooperativament" (participant 93), "Fomentar els consensos i el respecte per les opinions de totes les membres" (participant 96) i "Respectar els diferents punts de vista i compartir els meus" (participant 94).

Pel que fa als objectius de l'equip busquen tant fomentar un bon clima de treball com que aquest sigui eficient.

En la valoració del pla, en quatre dels set ítems s'assenyala que l'equip ha funcionat "molt bé": tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5) i han avançat en els objectius de l'equip (ítem 6). L'equip ha funcionat "bé" en els altres tres ítems: "Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec" (ítem 1), "Hem utilitzat el temps adequadament" (ítem 3) i "Cadascú ha complert el seu compromís" (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que participen totes per igual, amb llibertat d'expressió. També indiquen que prenen decisions després de parlar-les i debatre-les. Quant a aspectes a millorar, assenyalen que tothom ha d'agafar més responsabilitat en les tasques, advertint que ningú ha d'estirar més de l'equip, tot dient que tothom ha de complir amb la part que li pertoca. També s'indica que han de millorar la gestió del temps i ser més flexibles i adaptar-se a les companyes.

Davant la situació de confinament, estableixen aquests objectius nous: "Respectar totes les membres del grup i els seus punts de vista"; "Realitzar les tasques dins del temps previst"; "Decidir de manera democràtica totes les decisions"; "Mostrar implicació en les tasques i feines"; "Ajudar la resta de membres quan sigui necessari"; "Organitzar el temps per tal de poder treballar conjuntament"; "Realitzar el rol pertinent a cada membre"; "Establir una altra manera de treball telemàtic, ja sigui a través d'una altra aplicació".

A l'últim, indiquen que la valoració global com a equip és "positiva".

Figura 117. Valoració final de l'equip S2E24 (Pla de l'equip)

Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, treballen correctament i tenen una bona cohesió. En altres instruments es veurà si han sabut autoregular-se i aplicar les mesures que aporten en l'avaluació d'aquest pla. Tot i això, s'adverteix de dues qüestions greus: 1) quan afirmen que ningú ha d'estirar més de l'equip; 2) i que tothom compleixi amb la part que li pertoca. S'alerta d'un treball i una implicació desigual i d'una possible distribució per parts del treball.

Font: elaboració pròpia.

10.4.3.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els equips heterogenis i els homogenis (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzat als Plans dels equips

Es mostren dues taules sobre les semblances i diferències entre el seminari 1 (equips de conformació heterogènia) i el seminari 2 (equips de conformació homogènia). La primera és sobre la valoració global que s'atorguen els equips al final de l'autoavaluació de Pla de l'equip, i la segona és sobre l'anàlisi realitzada de l'instrument:

Taula 188. Taula valoració global que s'atorguen els equips

Autoavaluació equips EC1	Seminari 1 (heterogenis) N=12	Seminari 2 (homogenis) N=12
Molt positiva (MP)	N=8	N=9
Positiva (P)	N=4	N=3
Negativa (N)	N=0	N=0

Font: elaboració pròpia.

En aquesta primera taula no s'observen gaires diferències entre els equips del seminari 1 i del seminari 2. S'autoavaluen amb una valoració "molt positiva" (vuit dels dotze equips al seminari 1, i nou dels dotze al seminari 2) i una valoració "positiva" (quatre dels dotze equips al seminari 1, i tres dels dotze equips al seminari 2). Cap dels equips dels dos seminaris s'autoavaluen amb una valoració "negativa".

En canvi, en l'anàlisi dels Plans dels equips, per part de l'investigador, sí que es detecta més varietat de resultats, i veiem diferències entre el seminari 1 (heterogenis) i el seminari 2 (homogenis). En la taula següent ho mostrem.

Taula 189. Taula resultats anàlisi de l'investigador

Anàlisi Plans dels equips EC1	Seminari 1 (heterogenis) N=12	Seminari 2 (homogenis) N=12
Bona (verd)	N=10	N=5
Intermèdia (groc)	N=1	N=5
Negativa (vermell)	N=1	N=2

Font: elaboració pròpia.

El seminari 1, d'un total de dotze equips, té deu equips amb una bona valoració, un amb una valoració intermèdia i un altre amb una de negativa; el seminari 2, d'un total de dotze equips, té cinc equips amb una bona valoració, cinc amb una valoració intermèdia i dos amb una valoració negativa. Així doncs, a través de l'anàlisi feta a les descripcions dels participants en l'instrument de recerca, es detecten grans diferències entre els equips que s'han constituït amb un criteri heterogeni (seminari 1) i els que s'han constituït amb un criteri homogeni (seminari 2).

Encara més, si superposem els dos tipus de qualificació (resultat de valoració global que s'atorguen els equips i resultats de l'anàlisi realitzada) es veuen clares les desviacions de valoració entre un i altre seminari, sent el seminari 2 on hi ha una desviació clara. Alhora també es veuen clares les grans diferències entre els seminaris (és a dir, entre els equips heterogenis i els homogenis). En la taula següent es mostren superposats el resultat de valoració global que s'atorguen els equips i els resultats de l'anàlisi realitzada:

Taula 190. Superposició de les dues qualificacions

S1E1	S1E2	S1E3	S1E4	S1E5	S1E6	S1E7	S1E8	S1E9	S1E10	S1E11	S1E12
MP	MP	P	MP	MP	MP	MP	MP	P	P	MP	P
S2E13	S2E14	S2E15	S2E16	S2E17	S2E18	S2E19	S2E20	S2E21	S2E22	S2E23	S2E24
MP	P	P	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	P

Font: elaboració pròpia.

Informació: l'autovaloració dels equips es pot observar establerta com a: molt positiva (MP), positiva (P) i negativa (N). I l'anàlisi dels equips de l'investigador a través de les explicacions en les autoavaluacions es pot veure com a: bona valoració (color verd), valoració intermèdia (color groc) i valoració negativa (color vermell).

Els equips del seminari 1: l'equip S1E1 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (color verd); l'equip S1E2 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E3 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E4 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E5 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E6 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E7 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E8 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S1E9 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “negativa” (color vermell); l'equip S1E10 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (color groc); l'equip S1E11 es valoren de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); i l'equip S1E12 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd). No hi ha cap autoavaluació “N” (negativa).

Els equips del seminari 2: l'equip S2E13 es valoren com a equip de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (color groc); l'equip S2E14 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (groc); l'equip S2E15 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (groc); l'equip S2E16 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “negativa” (color vermell); l'equip S2E17 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (color verd); l'equip S2E18 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (groc); l'equip S2E19 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S2E20 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona”; l'equip S2E21 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona”; l'equip S2E22 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); l'equip S2E23 es valoren de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (groc); i l'equip S2E24 es valoren de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “negativa” (vermell). No hi ha cap autoavaluació “N” (negativa) per part de l'alumnat.

En resum, a través de l'autopercepció dels equips no es veuen gaires diferències entre un i altre seminari: vuit dels dotze equips del seminari 1 es perceben d'una manera "molt positiva" (MP) i els altres quatre d'una manera "positiva" (P) (S1E3, S1E9, S1E10, S1E12); i del seminari 2, són nou dels dotze equips els qui es perceben d'una manera "molt positiva" (MP) i els altres tres d'una manera "positiva" (P).

En canvi, en l'anàlisi realitzada dels Plans dels equips es detecten grans diferències entre el seminari 1 i el seminari 2. En el seminari 1, són deu dels dotze equips els qui obtenen una "bona valoració" (verd) per part de l'investigador, és un el qui obté una valoració "intermèdia" (groc) i és un el que es valora de manera "negativa" (vermell); en el seminari 2, només són cinc dels dotze equips els qui obtenen una "bona valoració" (color verd) per part de l'investigador, són cinc els qui obtenen una valoració "intermèdia" (groc) i dos els qui obtenen una valoració "negativa" (vermell). Sobta l'equip S2E16, que s'autoavaluen de manera "molt positiva" (MP) i, per contra, en l'anàlisi realitzada del seu Pla de l'equip obtenen una valoració "negativa" (vermell).

Com també, però amb menor mesura, sorprèn que els equips S1E9 i S2E24 es perceben de manera "positiva" (P), però en l'anàlisi del seu Pla de l'equip es rebel·la que haurien de ser equips amb una valoració "negativa".

10.4.4.- Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels equips heterogenis i homogenis

En l'anàlisi de la informació recollida en les preguntes obertes que hi ha en l'instrument de recerca "Què és el que feu especialment bé?" i "En què heu de millorar?", es creen unes etiquetes que resumeixin les respostes qualitatives dels equips. A continuació, es mostren els resultats de cada equip pel que fa als seus aspectes positius (el que fan bé i continuaran fent) i negatius (el que han de canviar):

Taula 191. Etiquetes aspectes positius i negatius en els equips heterogenis (S1) i homogenis (S2)

S1E1		S1E2		S1E3		S1E4	
+	-	+	-	+	-	+	-
Treb. coop.	Cohesió	Comunicació		Temps	Compromisos	Organització	
Ambient		Ajuda		Ajuda	Constància	Temps	
		Respecte		Respecte	Esforç	Comunicació	
		Escoltar				Consensuar	
		Treb. coop.					
S1E5		S1E6		S1E7		S1E8	
+	-	+	-	+	-	+	-
Comunicació		Organització	Ritme	Comunicació	Temps	Organització	Autoestima
Respecte		Comunicació		Respecte		Treb. coop.	
Llibertat		Ajuda		Treb. coop.			
Consensuar		Respecte					
S1E9		S1E10		S1E11		S1E12	
+	-	+	-	+	-	+	-
Temps	Feina des.	Organització	Rols	Rols	Aprendre '='	Ajuda	Concreció
Organització		Creativitat		Treb. coop.	Objectius	Coordinació	Resolució
Comunicació		Comunicació		Feina igual	Organització		
		Consensuar		Consensuar			
		Predisposició		Ajuda			
				Reconeixement			
S2E13		S2E14		S2E15		S2E16	
+	-	+	-	+	-	+	-
Coordinació	Ritme	Temps	Rols	Temps	Feina des.	Treb. coop.	Concentració
Comunicació		Ajuda		Aprenentatge	Comunicació	Feina igual	Puntualitat
Consensuar				Resultats '+'		Resp. ind.	
Debatre						Normes	
						Compromisos	
S2E17		S2E18		S2E19		S2E20	
+	-	+	-	+	-	+	-
Rols	Organització	Implicació	Puntual.	Escoltar	Participació	Treb. coop.	Ritme
Compleció		Feina igual		Respecte		Ajuda	Concentració
Objectius		Predisposició				Respecte	
Comunicació		Rols				Consensuar	
Debatre							
Consensuar							
S2E21		S2E22		S2E23		S2E24	
+	-	+	-	+	-	+	-
Coordinació	Rols	Treb. coop.	Concentr.	Debatre	Puntualitat	Llibertat	Responsab.
Temps				Consensuar		Participació	Temps
						Consensuar	Flexibilitat
						Comunicació	
						Debatre	
						Respecte	

Font: elaboració pròpia.

Informació: assenyalats sense cap color, els equips heterogenis (seminari 1), i de color gris, els equips homogenis (seminari 2).

Equips del seminari: l'equip S1E1 destaca el treball cooperatiu i l'ambient de treball creat, tot i que volen conèixer-se més personalment; l'equip S1E2 destaquen la comunicació, l'ajuda entre ells, el respecte, el fet d'escoltar-se i tal com treballen cooperativament, i no assenyalen cap aspecte per millorar; l'equip S1E3 destaquen el temps, l'ajuda i el respecte, per contra, han de millorar el compliment dels compromisos personals i la constància i l'esforç; l'equip S1E4 destaquen l'organització, el temps, la comunicació i el fet d'arribar a postures de consens, i no assenyalen cap aspecte per

millorar; l'equip S1E5 destaquen la comunicació, el respecte, la llibertat d'opinió i el consensuar amb els companys, i no indiquen cap aspecte per millorar; l'equip S1E6 destaquen l'organització, la comunicació, l'ajuda i el respecte, i indiquen que han de millorar el ritme en què treballen; l'equip S1E7 destaquen la comunicació, el respecte i el treball cooperatiu, i indiquen que han de millorar la gestió del temps; l'equip S1E8 destaquen l'organització i el treball cooperatiu, i han de millorar l'autoestima, el fet de sentir-se amb confiança de dur a terme quelcom sense que calgui l'aprovació dels altres membres de l'equip; l'equip S1E9 destaquen la gestió del temps, l'organització i la comunicació, i han de millorar que tots no tenen el mateix volum de feina; l'equip S1E10 destaquen l'organització, la creativitat, la comunicació, el consens i la predisposició, i han de millorar com apliquen els rols; l'equip S1E11 destaquen com apliquen els rols, el treball cooperatiu, que tots treballen amb el mateix volum de feina, el consens, l'ajuda i el reconeixement de l'individu, però han de millorar en el fet que tots han d'aprendre igual, el compliment dels objectius i l'organització; l'equip S1E12 destaquen l'ajuda i la coordinació entre els membres de l'equip, i indiquen que han de millorar ser més concrets quan realitzen els treballs i la resolució d'aquests.

Pel que fa al seminari 2, l'equip S2E13 destaquen la coordinació, la comunicació, el consens i tal com debaten, i han de millorar en el ritme de treball; en l'equip S2E14 destaquen la gestió del temps i l'ajuda entre ells, però indiquen que han de millorar el compliment dels rols; en l'equip S2E15 destaquen la gestió del temps, l'aprenentatge que han realitzat i els resultats positius obtinguts; en l'equip S2E16 destaquen el treball cooperatiu, el mateix volum de feina que tenen tots els membres, la responsabilitat individual, la normativa aplicada i els compromisos personals que compleixen, en canvi, indiquen que han de millorar la concentració i la puntualitat; en l'equip S2E17 destaquen els rols, la compleció de les tasques, el compliment d'objectius de l'equip, la comunicació, el tipus de debat que tenen i el consens a què arriben tots plegats, i indiquen que han de millorar en l'organització; en l'equip S2E18 destaquen la implicació, el volum de feina igual per tothom, la predisposició i el compliment dels rols, i indiquen que han de millorar la puntualitat; en l'equip S2E19 destaquen com s'escolten i el respecte en què ho fan, però indiquen que han de participar més; en l'equip S2E20 destaquen el treball cooperatiu, tal com s'ajuden, el respecte i el consens, i han de millorar el ritme de treball i la concentració en fer les activitats; en l'equip S2E21 destaquen la coordinació i la gestió del temps, i han de millorar el compliment dels rols; en l'equip S2E22 destaquen el treball

cooperatiu i han de millorar la concentració; en l'equip S2E23 destaquen tal com debaten i consensuen, i indiquen que han de millorar la puntualitat; i en l'equip S2E24 destaquen la llibertat que tenen per dir la seva, la participació, el consens, la comunicació, tal com debaten i el respecte que es tenen a les opinions, i han de millorar en responsabilitat individual, en la gestió del temps i en la flexibilitat de comprendre algunes situacions de les companyes.

10.4.5.- Comparació dels aspectes positius i negatius entre els equips heterogenis i els homogenis

Taula 192. Etiquetes aspectes positius en els equips heterogenis (S1) i homogenis (S2)

Etiqueta	N=12 equips S1	N=12 equips S2	N= 24 equips
Comunicació	N=7	N=3	N=10
Consensuar	N=4	N=5	N=9
Respecte	N=5	N=3	N=8
Treball cooperatiu	N=5	N=3	N=8
Ajuda	N=5	N=2	N=7
Temps	N=3	N=3	N=6
Organització	N=5		N=5
Debate		N=4	N=4
Coordinació	N=1	N=2	N=3
Feina igual	N=1	N=2	N=3
Rols	N=1	N=2	N=3
Escoltar	N=1	N=1	N=2
Llibertat	N=1	N=1	N=2
Predisposició	N=1	N=1	N=2
Ambient	N=1		N=1
Aprenentatge		N=1	N=1
Compleció		N=1	N=1
Compromisos		N=1	N=1
Creativitat	N=1		N=1
Implicació		N=1	N=1
Normes		N=1	N=1
Objectius		N=1	N=1
Participació		N=1	N=1
Reconeixement	N=1		N=1
Responsabilitat individual		N=1	N=1
Resultat '+'		N=1	N=1
<i>Total ECI</i>	<i>43</i>	<i>41</i>	<i>83</i>

Font: elaboració pròpia.

Quant al nombre total d'etiquetes no hi ha diferències entre el seminari 1 (43 etiquetes entre els dotze equips heterogenis) i el seminari 2 (41 etiquetes entre els dotze equips homogenis), però sí que n'hi ha entre el tipus d'etiquetes que sorgeixen en un i

altre seminari. L'etiqueta “comunicació” és la més repetida al seminari 1 (set dels dotze equips). Després van les etiquetes de “respecte”, “treball cooperatiu”, “ajuda” i “organització” (cinc dels dotze equips) i, tot seguit, “consensuar” (quatre dels dotze equips), la gestió del “temps” (tres dels dotze). En canvi, l'etiqueta més repetida al seminari 2 és “consensuar” (cinc dels dotze equips). Després és la de “debatre” (quatre dels dotze equips) i la de “comunicació”, “respecte”, “treball cooperatiu” i “temps” (tres dels dotze equips) i, tot seguit, és “ajuda” (dos dels dotze), “coordinació” (dos dels dotze), “feina igual” (dos dels dotze), “rols” (dos dels dotze).

Així doncs, hi ha diferències significatives entre les etiquetes del seminari 1 (heterogenis) i 2 (homogenis). L'etiqueta “comunicació” és descrita per set equips del seminari 1, quan al seminari 2 només per tres. La de “respecte”, cinc al seminari 1, per tres al seminari 2. I la de “treball cooperatiu” i la d’“ajuda”, cinc al seminari 1, per tres i dos respectivament al seminari 2. Són dades importants que descriuen la manera de treballar dels equips heterogenis (seminari 1) dels homogenis (seminari 2). I encara són més significatives les diferències entre les etiquetes d’“organització”, cinc equips del seminari 1, per cap al seminari 2. La de “debatre”, cap menció al seminari 1 i quatre al seminari 2. Pel que fa a la comparació de les etiquetes restants, es considera que no són diferències significatives pel nombre total de repeticions i el nombre total d'equips en els dos seminaris.

Taula 193. Etiquetes aspectes negatius en els equips heterogenis (S1) i homogenis (S2)

Etiqueta	N=12 equips S1	N=12 equips S2	N= 24 equips
Concentració		N=3	N=3
Puntualitat		N=3	N=3
Ritme	N=1	N=2	N=3
Rols	N=1	N=2	N=3
Feina desigual	N=1	N=1	N=2
Organització	N=1	N=1	N=2
Temps	N=1	N=1	N=2
Aprendre ‘=’	N=1		N=1
Autoestima	N=1		N=1
Cohesió	N=1		N=1
Compromisos	N=1		N=1
Comunicació		N=1	N=1
Concreció	N=1		N=1
Constància	N=1		N=1
Esforç	N=1		N=1
Flexibilitat		N=1	N=1
Objectius	N=1		N=1

Participació		N=1	N=1
Resolució	N=1		N=1
Responsabilitat individual		N=1	N=1
<i>Total ECI</i>	<i>14</i>	<i>17</i>	<i>31</i>

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa al nombre total d'etiquetes sobre els aspectes negatius en els equips, hi ha petites diferències entre el seminari 1 (amb un total de catorze etiquetes entre els dotze equips, 1'17 etiquetes per equip) i el seminari 2 (amb un total de disset etiquetes entre els dotze equips, 1'42 etiquetes per equip). Però la gran diferència és entre el tipus d'etiquetes entre un i altre seminari. En el seminari 1, no se'n repeteix cap. Aquestes són: “ritme de treball”, “rols”, “feina desigual”, “organització”, “gestió del temps”, “aprendre igual”, “autoestima”, “cohesió”, “compromisos personals”, “concreció”, “constància”, “esforç”, “objectius d'equip” i “resolució de tasques”. En canvi, en el seminari 2, les etiquetes de “concentració” i “puntualitat” les repeteixen fins a tres equips dels dotze. De la mateixa manera amb “ritme” i “rols”, que les repeteixen fins a dos equips dels dotze. Les altres, només són esmentades per un equip com a màxim: “feina desigual”, “organització”, “temps”, “comunicació”, “flexibilitat”, “participació” i “responsabilitat individual”.

Per tant, la diferència entre el seminari 1 (equips heterogenis) i el seminari 2 (equips homogenis) és el fet que en tres equips homogenis surt l'etiqueta que fa falta “concentració, i que fa falta “puntualitat”, mentre que en els equips heterogenis (seminari 1) ni apareixen.

10.5. Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels equips de l'estudi de cas 1

En aquest apartat es mostren els resultats de l'anàlisi de l'instrument del Diari de sessions. Aquest instrument ha estat realitzat pels membres dels equips que han desenvolupat el càrrec de secretari.

En el Diari de sessions s'havia d'anotar la data i el número de la sessió, així com la seva identificació com a equip. Tot seguit, havien d'explicar què havien fet i com ho havien realitzat, al mateix temps que valoraven com havia anat. En darrer terme, havien d'assenyalar qui havia assistit en aquella sessió.

Els resultats es mostren a través d'aquests tres punts:

- Resultats generals de l'estudi de cas 1: es crea una taula que il·lustra **què** han fet en aquella sessió “Q” (primer ítem), **com** ho han fet “C” (segon ítem) i l'**assistència** “A” (tercer ítem). S'assenyala de color verd si han fet el que pertocava (primer ítem), si ho han fet de la manera que es demanava (segon ítem) i si els membres de l'equip han assistit i amb puntualitat (tercer ítem); de color groc si no ho han acabat de complir bé; de color vermell si no s'ha complert.
- Resultats i descripció del Diari de sessions de cada equip heterogeni (seminari 1): equip per equip es mostra el resultat de l'anàlisi dels tres ítems. S'aporta una taula per a cada equip on queden reflectits, al marge esquerre, els tres ítems. En darrer terme, es duu a terme una valoració conclusiva de cadascun dels equips.
- Resultats i descripció del Diari de sessions de cada equip homogeni (seminari 2): De la mateixa manera que al seminari 1, en aquest seminari, equip per equip es mostra el resultat de l'anàlisi dels tres ítems. S'aporta una taula per equip on queden reflectits al marge esquerre aquests indicadors. En darrer terme, es duu a terme una valoració conclusiva de cadascun dels equips.

10.5.1.- Taula dels resultats generals del Diari de sessions dels equips l'estudi de cas 1

Taula 194. Resultats del Diari de sessions dels equips de l'estudi de cas 1

EC1	1 (25/02)			2 (03/03)			3 (10/03)			4 (v:17/03)			5 (V)			6 (V)			7 (V)			8 (V)			9 (V)			10 (V)			11 (V)			12 (V)			13 (V)		
	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A			
S1E1	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	...																										
S1E2																																							
S1E3	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	...																										
S1E4																																							
S1E5																																							
S1E6																																							
S1E7	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?					?	?	?	?	?	?	...										
S1E8																																							
S1E9	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	...																										
S1E10																																							
S1E11																																							
S1E12																																							
S2E13	?	?	?																																				
S2E14																																							
S2E15																																							
S2E16	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	...																										
S2E17																																							
S2E18																																							

	1 (25/02)			2 (03/02)			3 (10/02)			4 (v:17/02)			5 (V)			6 (V)			7 (V)			8 (V)			9 (V)			10 (V)			11 (V)			12 (V)			13 (V)		
S2E19																																							
S2E20	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	...																										
S2E21																																							
S2E22	?	?	?																									?											
S2E23																																							
S2E24													?	?	?	?	?	?	...																				

Font: elaboració pròpia.

Informació: l'equip S1E8 realitza 15 sessions, però no apareixen en aquesta taula per qüestió d'espai, són l'únic equip que fan més de 13 sessions. Aquestes dues de més es valoren a l'espai on es mostren els resultats i es valora aquest equip.

A partir de la sessió 5 s'indica amb una "V" perquè ja és virtual degut al confinament. Tampoc no s'indica la data exacta perquè cada equip es reunirà a criteri propi durant cada setmana, tot adaptant-se a la nova realitat d'assignatures virtuals de la universitat.

10.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels equips heterogenis (seminari 1)

Equip S1E1

No pugen a l'espai virtual el registre de les sessions.

Valoració genèrica del diari de sessions de l'equip S1E1

Aquest equip no pot ser valorat a través del diari de sessions.

Equip S1E2

Taula 195. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E1

1	Q	En la sessió del 25/02 s'indica que s'han repartit els rols i creat el Quadern i el Pla de l'equip (normes, objectius, compromisos, etc.). S'assenyala que la sessió serveix per conèixer-se més perquè "mai havíem treballat juntes".
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 s'indica que s'inicia la sessió sobre Problemes Socials Rellevants, els valors cooperatius i el mapa conceptual. Posen en comú els conceptes del llibre d'on s'extreuen les idees bàsiques del mapa conceptual. S'assenyala haver pogut treballat "molt bé en cooperació", i que en tot moment escoltaven les propostes que tenien totes les components de l'equip i es resolien dubtes.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 continuen fent el mapa conceptual i comencen a fer la graella de sessions. Escullen el valor cooperatiu i decideixen com treballar-lo a través dels oficis. Pensen i redacten activitats. S'indica que en tot moment han pogut dir les seves idees, tant pel que fa a la proposta d'activitats com de composició del mapa conceptual. S'assenyala que s'intenta tenir totes les idees en compte. I per acabar l'entrada al dia 10/03 afirmen: "hem treballat cooperativament".
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), primera confinats, continuen perfilant el mapa conceptual i acaben de redactar les activitats pensades amb les tècniques cooperatives que han pensat. Es comuniquen via WhatsApp creant un grup, ja que no poden estar a l'aula. Decideixen repartir-se la feina (indiquen tenir-la ben avançada gràcies a la sessió anterior a l'aula). I en tot moment estan en comunicació per si sorgeixen dubtes o per comunicar allò que fer o escriure per tal que tothom estigui d'acord.
	C	
	A	

5 (V)	Q	En la cinquena sessió (21/03) escullen un tema per al projecte i entre tots decideixen com el tractarien i l'organitzarien a un curs d'Educació Primària.
	C	Un cop d'acord, redacten la proposta. S'indica que es reuneixen via l'opció de videotrucades de WhatsApp, en què poden estar connectades més d'una persona, i s'assenyala: "la veritat és que ens ha anat molt bé perquè d'aquesta manera les idees s'entenien més que no pas escrivint-ho".
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (01/04) fan la valoració del Pla de l'equip mitjançant videotrucada i fan el segon Pla de l'equip adaptant-lo a la situació actual.
	C	Assenyalen que es reparteixen les activitats "per tal de fer la feina més ràpidament". També s'indica que han tingut un dubte i que li han enviat un correu al professor.
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (08/04) fan una posada en comú de les explicacions de les activitats fetes i entre tots redacten els objectius de cada activitat i fan una revisió ortogràfica del treball. També pensen entre totes la propera activitat i quan estan d'acord la redacten juntes. Afirmen que s'han entès "molt ràpidament" i que entre totes han acabat de canviar petites qüestions de les activitats fins al resultat final.
	C	
	A	
8 (V)	Q	En la vuitena sessió (08/05) dissenyen la sortida del projecte. Tenen clar on es faria i la redacten entre totes. També ideen en conjunt com serien les sessions del projecte, però indiquen que es reparteixen les sessions "per explicar-ho més bé i fer el pla d'avaluació de cadascuna". Indiquen que les sessions les continuen per videotrucada.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (no s'indica data) posen en comú totes les activitats i completen entre totes la resta de graella que s'ha d'omplir. També creen els últims instruments d'avaluació i la pauta d'avaluació. Afirmen que s'han repartit aquesta feina "de tal manera que el procés ha anat ràpid". S'ha fet la sessió per videotrucada i assenyalen que ha anat "molt bé".
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E2: En quatre de les nou sessions hi ha distribució de tasques, essent tres d'aquestes un repartiment extremat de l'activitat, fet que varia el propòsit dels treballs. Aquesta divisió de tasques comença a passar en la virtualització durant el confinament. Fins aleshores havien treballat seguint

els passos indicats. Pel que fa a l'assistència, tots els membres de l'equip participen i interaccionen.

Equip S1E3

No pengen a l'espai virtual el registre de les sessions.

Valoració genèrica del diari de sessions de l'equip S1E3

Aquest equip no pot ser valorat a través del diari de sessions.

Equip S1E4

Taula 196. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E4

1	Q	La sessió del 25/02 serveix perquè es reparteixin els rols dins de l'equip i acordin compromisos i normes per "aconseguir el millor ambient de treball i assolir els objectius amb èxit". Després de fer el Quadern i el Pla de l'equip indiquen que es reparteixen la feina per a la propera sessió. Es distribueixen els capítols a llegir del llibre indicat per a realitzar el mapa conceptual conjunt.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 fan la tasca de Problemes Socials Rellevants, tal com està indicat: primer per parelles i després en grup (tècnica 1-2-4). Després comencen a fer el treball sobre valors cooperatius i, tot seguit, organitzen tota la feina a fer. Es divideixen tasques: "cadascú ha d'esquematitzar aquell capítol que prèviament s'havia llegit". S'indica que s'estan adaptant a l'equip (maneres de pensar, idees), i que estan treballant la cohesió entre els membres.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 comparteixen els resums individuals i elaboren el mapa. Ho fan així: dos integrants creen el mapa conceptual i els altres dos avancen feina de la graella de sessions. Per tant, com indiquen, hi ha repartició de tasques.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) l'equip acaba de redactar i enllestir les diferents activitats del valor que havien escollit. Elaboren el document final entre tots els membres i inclouen els apartats del treball fet de manera individual (el que s'havien repartit tasques). Repassen de manera conjunta el treball:
	C	

	A	revisen ortografia, l'estructura, "entre altres tasques". Ho fan de manera "telemàtica", i assenyalen que "tot i que la coordinació ha pogut resultar més complicada", ha estat una sessió "factible" i "profitosa" on han pogut acabar el treball.
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) escullen el tema del projecte escolar i fan "un petit joc de rol" on diuen que es posen a la pell d'un nen de cicle mitjà i es fan preguntes sobre "com ells ho farien". D'aquesta manera és com escullen i decideixen el tema del projecte. S'indica que la sessió, al principi, ha estat caòtica fins que han trobat la manera de decidir el tema del projecte, moment en el qual han simulat "ser alumnes i alhora mestres".
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (01/04) han fet una planificació sobre tota la feina que han de realitzar. Un cop organitzades les tasques, avaluen el Pla de l'equip i en creen un de nou. Es posen un termini per al treball del projecte i s'assignen tasques. Fan la sessió per videoconferència. Indiquen que la sessió ja ha anat "molt bé" i que l'equip continua treballant "de valent".
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04) es divideixen tasques entre els membres de l'equip i cadascú busca idees. Després s'exposen i s'escullen les més adients. També elaboren activitats i dinàmiques del projecte.
	C	
	A	
8 (V)	Q	Pel que fa a la vuitena sessió (14/04), revisen el treball de la setmana passada i acaben de perfilar-lo. S'indica que ha estat "un dia més tranquil", ja que gran part de la feina ja l'havien feta la setmana anterior. També es comenta que ha estat una "bona estona com a equip amb un clima molt agradable tenint en compte el caos de la situació actual".
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (05/05) s'organitzen per al proper treball i comencen a treballar en la unitat didàctica del projecte, abans de fer el treball de la sortida. En aquesta sessió s'indica que han estat "una mica més angoixats perquè la situació comença a pesar" i que cada vegada estan "més baixos d'ànims i això es veu reflectit en el ritme de treball". No obstant això, s'assenyala que s'han animat durant la sessió i que ha resultat ser "molt productiva".
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (12/05) fan el treball de la sortida. Comenten que gràcies a tota l'organització duta a terme en la darrera sessió ha estat més fàcil

	C	enfocar la tasca. S'indica que han estat treballant “durant moltes hores per elaborar tant el dossier com la graella de planificació”, i que han procurat crear un dossier amb diferents tipus de recursos i activitats. Expressen que acaben la sessió “satisfets” amb la tasca feta. També que el clima era de treball i que s’han dividit part de les tasques que s’han realitzat. Han treballat per videotrucada, i anaven comentant i solucionant possibles dubtes.
11 (V)	Q	En l'onzena sessió (19/05) s'indica que han tornat a fer el “joc de rol” per acabar de perfilar el treball i han acabat repartint-se feina per a la propera sessió. Comenten que tenen molta feina aquestes setmanes i que estan “tots bastants estressats”, i això es veu reflectit en el ritme de treball. També que els costa concentrar-se, acordar idees i planificar. Tanmateix, aconsegueixen tirar endavant amb “bones idees” i acaben motivant-se entre ells per a treballar.
12 (V)	C	En la dotzena sessió (26/05) tornen a comentar que es reparteixen tasques i que els ànims estan “més baixos”, ja que suspendre l'activitat de la sortida els ha afectat com a equip perquè hi van dedicar molts esforços. Tot i això, comenten que s’han posat a treballar amb més força per tirar endavant el següent treball i obtenir-ne millors resultats.
13 (V)	Q	En la tretzena i última sessió (29/05) han estat treballant per acabar el pla d'avaluació de la seqüència didàctica del projecte i han revisat tot el que tenien fet fins aleshores. Treballen entre tots, comenten per aportar noves idees i reelaboren la proposta de sortida tenint en compte les correccions i els comentaris. En aquesta sessió diuen estar “contents” perquè veuen tota la bona feina que hi ha darrere del treball que presenten, se’n senten orgullosos. També es considera que han funcionat “perfectament” com a equip i que han sabut tirar endavant totes les situacions viscudes. Finalment, s'indica que han enviat el treball i que es donen les gràcies per tota la feina feta en aquests mesos.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E4: Han tingut l'equip com a suport. Al confinament els ha servit tant per a l'aprenentatge com per fer-se costat. És un molt bon equip que no ha pogut ser reconduït per la situació de pandèmia. El problema és que treballen cooperativament, però molts cops ho fan per parelles després d'haver-se

distribuït la feina. Cada parella fa una part del treball i després ho ajunten. Les parelles treballen molt bé, tal i com s'indica. Però no han de dividir-se la feina, perquè cada parella només està tractant la meitat del contingut a aprendre.

Això va ocórrer en les setmanes presencial, però es va poder reconduir. Però ha estat en el confinament quan han tornat a treballar d'aquesta manera. I pot ser degut al fet que els pesa la situació de confinament, com per exemple s'indica en la sessió 9, on expliquen que s'animen i treuen endavant la feina (l'equip com a suport), però es noten exhausts.

Equip S1E5

Taula 197. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E5

1	Q	En la sessió del 25/02 estableixen els rols i responsabilitats, i omplen el Quadern i el Pla de l'equip. També creen la normativa d'equip per garantir el bon funcionament d'aquest. S'indica que s'han entès molt bé, s'escoltaven i han arribat a acords ràpidament.
	C	
	A	
2	Q	En la sessió del dia 03/03 duen a terme les tasques sobre Problemes Socials Rellevants amb la tècnica 1-2-4. Després s'organitzen per fer el següent treball, escullen entre tots el valor a treballar i es divideixen per parelles: dos comencen a fer el mapa conceptual i els altres dos treballen amb el valor escollit.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 han continuat realitzant la feina que no van acabar (mapa conceptual i valors) per parelles. Comenten que un cop acabada, s'han invertit les tasques per acabar de completar-la. Després, entre tots han fet les sessions. Valoren que el funcionament de l'equip és "correcte" i que s'han dividit "molt bé" la feina entre tots i que s'han ajudat mútuament.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), confinats, es veuen en l'obligació de treballar per Drive i WhatsApp. Es reparteixen la feina i cadascú fa una activitat (decideixen que totes aniran sobre la mateixa temàtica). Valoren que aquesta primera sessió confinats ha anat "molt bé" i que s'han entès "a la perfecció" tot i no poder parlar de forma presencial. Ha hagut "respecte", en el moment que hi ha hagut alguna complicació i s'han ajudat els uns als altres.
	C	
	A	

5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03), es comuniquen de la mateixa manera que en la darrera sessió. Es posen d'acord per escollir el tema del projecte i com desenvolupar-lo. S'indica que fan pluja d'idees pel grup de WhatsApp. Es valora que la sessió ha anat de manera "excel·lent", que es comuniquen amb "molt de respecte" i arriben a acords de manera conjunta. També que tothom "col·labora i participa a parts iguals", i que hi ha "companyonia".
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (02/04) refan el Pla de l'equip. Tot seguit, per a la propera sessió, es reparteixen dues activitats per a cadascú. Se subratlla que estan treballant "molt bé" en equip, estan "contents" i se senten "molt a gust".
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04) tots els membres han arribat amb les activitats fetes que s'havien repartit en l'anterior sessió. Han "corregit petites coses" de cada activitat. Després, de manera conjunta, han pensat sobre un projecte d'innovació que fos original, i així adequar-se al projecte que plantegen. S'indica que la sessió ha anat "molt bé" i que estan tots "molt participatius i amb molt bona predisposició". Afirmen que formen un gran equip.
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (08/05) és per fer la sortida. L'estructuren entre tots i es posen d'acord en com fer les activitats, es divideixen la feina així: cada membre es fa càrrec d'un dels monuments de la sortida. Es posen de termini el proper dia 12.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (10/05) diuen que han tingut un "error" en l'organització de la sortida i que l'han repensat entre tots en aquesta sessió. S'agrupen en parelles i cadascuna d'elles crea les activitats per a un monument. També es reparteixen les tasques per a fer la seqüència didàctica del projecte. Valoren que la sessió ha anat "molt bé" i que estan "satisfets" amb la feina feta.
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (15/05) posen en comú les activitats que s'havien repartit per a fer individualment. En acabar, es reparteixen quatre activitats més. Valoren que la sessió ha anat "molt bé" i que tenen idees originals sobre com treballar els romans a l'aula.
	C	
	A	
11 (V)	Q	En l'onzena i darrera sessió (24/05) aquest equip acaba de fer el pla d'avaluació de la seqüència didàctica i n'han corregit "petits detalls". Comenten que han quedat el proper dilluns, però ja no hi ha registrada la
	C	

	A	trobada. Valoren que en aquesta onzena sessió han treballat “molt bé” i que tots han fet la seva part de feina i s’han ajudat.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E5: És un equip que, alguns cops, es reparteix el treball. Hi ha vegades que de manera individual i d’altres per parelles. Després ho posen tot en comú i retoquen coses. Col·laboren i cooperen a la vegada. Dins del que és aquesta repartició de tasques, no és el pitjor que es pot fer, i funcionen com a equip. És un equip que ha col·laborat i ha cooperat, ha funcionat i d’haver continuat de manera presencial haurien funcionat molt bé.

Equip S1E6

Taula 198. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E6

1	Q	En la sessió del 25/02 realitzen el Quadern i el Pla de l’equip, acorden el nom com a equip, els rols, la normativa, els objectius comuns, etc. Valoren que no han trobat cap inconvenient de cap membre a l’hora d’escollir rols i que les normes i els objectius els han acordat d’una manera “fluida”.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 és moment de la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. Treballen per parelles i amb la tècnica cooperativa simple 1-2-4. Valoren que: han treballar “de manera cooperativa”, tots han aportat idees, han arribat a acords comuns, entre tots s’han ajudat a “polir” alguns conceptes.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 acaben d’enllestir el primer treball i, a continuació, comenten els resums que han fet sobre els capítols que havien de llegir. Han començat a fer el mapa conceptual i a parlar sobre com afrontar la pròxima tasca. Valoren que han treballat entre tots i que s’han ajudat.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) han ajuntat les parts del treball que s’han repartit en el moment que ens confinen i han repassat el treball conjunt. S’han connectat tots junts en la mateixa hora i han aclarit el contingut d’aquestes activitats. Per tant, es veu que quan ha vingut la virtualització, han decidit dividir-se tasques i connectar-se per ajuntar parts i valorar tot el treball en conjunt.
	C	
	A	
	Q	

5 (V)	C	En la cinquena sessió (02/04) es connecten per a fer la valoració del Pla de l'equip i per establir-ne un de nou. Després es divideixen "per sorteig" les parts del treball. En la següent sessió comentaran entre tots les activitats realitzades individualment.
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (07/04) posen en comú les activitats fetes per cada membre. Cada integrant les explica i les justifica. La sessió és per videoconferència. Després que un membre hagi acabat d'explicar la seva part, la resta de companys comenten aspectes positius i aspectes a millorar. En línies generals, es comenta que les activitats han agradat i que estan contents amb el resultat.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (10/04) es connecten per treballar conjuntament i comparteixen opinions. Valoren sobre quin tema ha d'anar el projecte. S'indica que en aquesta sessió no hi ha cap problema a l'hora de decidir el tema i que el troben motivant i essencial. A més, assenyalen que tots els membres han aportat en la decisió final.
	C	
	A	
8 (V)	Q	Pel que fa a la vuitena sessió (05/05), comencen a desenvolupar les activitats de la seqüència didàctica del projecte, i plantegen una idea per fer la sortida. Primer fan una pluja d'idees. S'indica que es tenen presents les aportacions de tots els membres de l'equip i que tothom ha participat de manera activa. Finalment, acorden què faran en la propera sessió.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (08/05) fan el treball de la sortida i gairebé deixen acabat el projecte. Treballen per Skype, comparteixen idees cap a un objectiu comú. En aquesta sessió es divideixen la feina, cada membre s'ha centrat en la seva tasca però han estat en contacte tota l'estona per compartir opinions.
	C	
	A	
10 (V)	Q	La desena sessió (12/05) és per fer el pla d'avaluació del treball del projecte. Ho fan per Skype.
	C	
	A	
11 (V)	Q	L'onzena i darrera sessió (15/05) és per crear els instruments d'avaluació, se'ls han repartit.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E6: Treballen molt bé. Formen un bon equip que coopera, però en la virtualització hi ha sessions amb distribució del

treball entre els membres. Així que la gran majoria de cops cooperen però hi ha moment en què col·laboren, encara que, quan ho fan, en acabar valoren tots junts el producte final i el refan conjuntament, si cal.

Equip S1E7

És un equip que només deixa registre de la sessió del dia 11/05. Treballen per Skype i amb el Drive. S'indica que tots els membres de l'equip estan fent el treball de la sortida. S'assenyala que treballen "molt bé" i que tots aporten idees per elaborar les activitats de la sortida.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E7

Només hi ha el registre d'una de les sessions i descriuen treballar com pertoca, malgrat que es considera que és molt poca informació perquè això descrigui com ha treballat aquest equip al llarg de les classes través del Diari de sessions. Caldran els altres instruments de recerca.

Equip S1E8

Taula 199. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E8

1	Q	En la sessió del 25/02 fan el Quadern i el Pla de l'equip. S'intenten conèixer més, es distribueixen tasques, pacten normes, estableixen compromisos personals i es marquen objectius comuns. S'indica que treballen "molt bé". Però es reparteixen els capítols del treball del mapa conceptual.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 fan les tasques sobre Problemes Socials Rellevants, defineixen el valor cooperatiu i comencen el seguit d'activitats que s'han de proposar per resoldre el cas d'aquest treball. S'indica que s'impliquen tots i molt bé, també que l'equip funciona i treballen. S'organitzen de cara la setmana vinent.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 acaben la definició dels valors cooperatius i gairebé deixen enllestit el treball, a falta de fer el mapa conceptual. Es valora que funcionen i que s'ajuden i treballen "molt bé". S'afegeix que es reparteixen tasques i es complementen quan algun membre està en necessitat d'ajuda.
	C	
	A	
	Q	

4 (V)	C	En la quarta sessió (17/03), mitjançant Skype i d'una aplicació virtual, fan de manera conjunta el mapa conceptual. Comenten que no poden treballar junts de manera presencial però que ho han gestionat bé d'aquesta manera descrita i ho veuen com una oportunitat que els permet millorar habilitats i aprendre. S'indica que ho han superat bé i que encaren un nou camí com a equip.
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (22/03) ideen el tema sobre el qual anirà el treball del projecte. S'indica que ha estat una tasca "molt ràpida" i que tots tenien clar l'objectiu i la feina a fer. També que no els ha suposat cap dificultat a l'hora de fer-la. Posteriorment, l'han redactat i penjat al Moodle perquè la resta d'equips ho puguin veure.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (24/03) voten el projecte que més els interessa. Cadascú ha exposat el tema que més li agrada i voten. La votació ha de ser com a equip. S'indica que és una tasca senzilla i sense dificultat, s'han escoltat propostes i visions i s'han posat d'acord. Cadascú ha pogut dir la seva i s'han respectat idees. L'equip treballa bé.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (02/04) refan el Pla de l'equip, avaluen el primer i fan el segon plantejant nous objectius per tal de continuar treballant de manera telemàtica. S'indica que l'equip funciona bé i que la tecnologia els permet continuar treballant. S'informa que s'adonen que conformen un equip "molt bo" i que treballen "molt bé i molt a gust tots junts".
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (07/04) és per fer les activitats per crear un espai social cooperatiu, abans d'idear la seqüència didàctica del projecte. S'indica que no l'han acabat perquè l'han volgut treballar "a poc a poc" i sense posar-se "massa pressió a sobre" ja que la situació i el context cada cop el veuen "més difícil. Decideixen quedar el dimarts següents per tal d'acabar la feina. També assenyalen que les correccions de l'anterior treball els serveixen per a aquest, i que estan "molt contents" amb el resultat. Es valora que treballen "bé sense cap mena de dificultat", i que gestionen "molt bé" haver d'utilitzar l'Skype i el Drive, eines que els permeten comunicar-se i treballar de manera cooperativa.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (14/04) acaben de fer la proposta de seqüència didàctica i escullen quina ha de ser la proposta més innovadora de la seqüència

	C	didàctica, fet que els implica molt de temps en pensar i valorar-ho. S'indica que continuen treballant "molt bé i sense dificultats" i que s'ajuden molt.
	A	També que sempre busquen perfeccionar el treball i col·laborar al màxim amb les tasques que fa cadascú.
10 (V)	Q	En la desena sessió (06/05) comencen el treball de la sortida. Llegeixen la lectura que es recomana i comencen a pensar com estructurar la sortida.
	C	S'indica que treballen "molt bé" i que l'equip funciona "sense cap mena de dificultat".
	A	
11 (V)	Q	En l'onzena sessió (08/05) realitzen el treball de la sortida. S'indica que els costat contextualitzar i relacionar aquest context amb la proposta (l'amfiteatre amb els rols socials en la romanitat). Comenten que necessiten fer una altra sessió per poder acabar-ho. Treballen "bé" tot i que noten el volum de feina acumulat. S'afegeix que coincideixen "el bon rotllo" que hi ha l'equip els ajuda "moltíssim" i els facilitat la feina a fer.
	C	
	A	
12 (V)	Q	En la dotzena sessió (12/05) acaben el treball de la sortida i creen el dossier didàctic que han d'incloure. També comencen l'última seqüència didàctica (la del projecte) que els hi queda per fer. S'indica que volen avançar feina perquè ve el final de curs i aniran atabalats. Es valora que treballen "bé i sense dificultats".
	C	
	A	
13 (V)	Q	En la tretzena sessió (18/05) fan diferents propostes entre tots sobre quines activitats podrien fer. Decideixen quedar en una altra sessió per a redactar-les. S'indica que continuen treballant "bé i sense dificultats" i que entre tots cooperen i tiren endavant la feina.
	C	
	A	
14 (V)	Q	La catorzena (22/05) i la quinzena sessió (25/05) no apareixen a la gran taula inicial per qüestió d'espai, són l'únic equip que fan més de 13 sessions. En la catorzena acaben la seqüència didàctica i el pla d'avaluació. S'indica que l'equip funciona i es gestiona "d'allò més bé" i que els fa "especial llàstima" el fet d'acabar l'assignatura, ja que han treballat "molt bé" i s'han entès "sense cap problema".
	C	
	A	
15 (V)	Q	En la quinzena i última sessió acaben de fer els instruments del pla d'avaluació de la seqüència didàctica del projecte i han revisat tot el treball abans d'entregar-lo. S'indica que els ha fet "molta llàstima fer l'últim Skype per treballar", han estat "molt a gust" i els ha agradat "molt" treballar els
	C	

	A	quatre junts. Creuen que han fet una “bona feina” i que s’han ajudat en tot el que han pogut. Acaben afirmant que han fet “una bona pinya”.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l’equip S1E8: És un equip molt bo. Cooperen tant de manera presencial com virtual. Han col·laborat molt poc. Com a equip transmeten maduresa en les decisions que prenen. Tanmateix, la situació de pandèmia i confinament els ha esgotat. Indiquen que han de fer més sessions, però de menys temps cadascuna, per a arribar a ser productius.

Equip S1E9

No hi ha cap registre de les sessions.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l’equip S1E9

Aquest equip no pot ser valorat a través d’aquest instrument.

Equip S1E10

Taula 200. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E10

1	Q	La sessió del 25/02 és perquè creïn el Quadern i el Pla de l’equip, es reparteixen rols, i estableixin la normativa, els objectius com a equip i els compromisos personals. Indiquen que creen un Drive per penjar la feina que van fent i es distribueixen els capítols de la lectura entre els membres de l’equip. Valoren que ha anat “molt bé”.
	C	
	A	
2	Q	En la sessió del dia 03/03 indiquen que escullen el valor cooperatiu i el descriuen entre tots. Indiquen que treballen “molt bé”.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 creen les activitats per resoldre el cas, atenent el valor i les dinàmiques cooperatives. Es valora que continuen treballant “molt bé” i amb l’assistència de tots els membres.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) acaben de redactar entre tots les activitats i, en acabar, posen en comú els capítols que s’havien repartit de la lectura per fer

	C	el mapa conceptual. Cada membre porta resumit el seu capítol. Com a equip, n'extreuen la informació més rellevant i creen el mapa conceptual mitjançant una aplicació. En aquesta sessió, que indiquen que ha anat "molt bé", es comuniquen via Drive i grup de WhatsApp.
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (22/03) pensen diferents temes per al projecte, tal com també el cicle i el títol. Redacten una breu descripció i el motiu d'aquesta elecció. S'indica que treballen "molt bé", per via Skype i Drive.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (04/04) realitzen l'avaluació del Pla de l'equip, i redacten nous objectius i creen el segon pla, tal com també noves normes. També es posen en la tasca següent, ja que cadascun dels membres té idees. Valoren idees i consensuen. La sessió es fa per Skype i utilitzen el Drive, s'indica que ha anat "molt bé".
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (11/04) acaben de redactar les activitats i de definir la "innovació" de dintre del projecte. Treballen via Skype i Drive, i valoren que treballen "molt bé".
	C	
	A	
8, 9 i 10 (V)	Q	En la vuitena sessió (10/05), en la novena sessió (12/05) i en la desena sessió (26/05) fan la unitat didàctica del projecte i la sortida: comparteixen idees i decideixen. Treballen plegats via Skype i Drive. Es valora que treballen "molt bé".
	C	
	A	
11 (V)	Q	En l'onzena i última sessió (30/05) acaben de decidir el tipus d'avaluació i creen els instruments, recursos i materials per a cada activitat. També revisen objectius, competències i acaben el treball. S'indica que treballen "molt bé".
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E10: És un bon equip que treballen cooperativament. Les anotacions al Diari de sessions són concises i de vegades massa breus, però deixen clar com ha anat i com han treballat al llarg de les sessions. Quan es distribueixen una feina, després quan ho posen en comú, ho valoren i ho treballen conjuntament. Encara que de vegades són molt breus en les explicacions i això fa que no es pugui veure ben bé com han treballat en les últimes sessions.

Equip S1E11

Taula 201. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E11

1	Q	En la sessió del 25/02 es reparteixen rols, creen el Quadern i el Pla de l'equip d'equip i revisen el document sobre com ha de ser l'estructura d'equip cooperatiu. Tot ho fan de manera conjunta.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 porten fet el resum dels capítols del llibre per poder fer el mapa conceptual. Treballen per parelles els Problemes Socials Rellevants i després es posen amb el treball següent: escullen valor i l'expliquen. Després cadascú explica el resum individual que ha fet dels capítols, i marquen paraules clau. S'indica que avancen en la feina.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 pensen com fer el mapa conceptuals i les activitats per a treballar el valor de la igualtat a cicle mitjà. Amb les paraules clau marcades en la sessió anterior han confeccionat el mapa conceptual. Després acaben de fer la definició del valor. Tot seguit, per parelles, s'indica que pensen activitats per resoldre el cas que es planteja.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), a través del Drive, s'han connectats tots a la mateixa hora i han acabat de fer les activitats. També repassen la feina feta i ho penjen a l'espai Moodle.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (19/03) es connecten al Drive i decideixen el tema del projecte que volen treballen. Ho fan a partir dels interessos que diuen que tindria l'alumnat de primària.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (23/03) modifiquen el tema del projecte per adaptar-lo més al que es demana i penjen la proposta.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (24/03) llegeixen propostes i voten. Això ho fan via grup de WhatsApp.
	C	
	A	
8 i 9 (V)	Q	En la vuitena (01/04) i novena sessió (09/04) , via Skype i Drive, realitzen les valoracions del Pla de l'equip i creen el segon, adaptat al confinament. També s'indica que es reparteixen tasques a fer del projecte, i així avancen el treball. S'assenyala que en aquesta sessió porten les activitats que s'havien repartir
	C	

	A	en la darrera sessió i que revisen el que cadascú ha fet. Després revisen el treball en conjunt i el pengen.
10 (V)	Q C A	En la desena sessió (08/05) repassen els treballs corregits pel docent, es connecten i realitzen el treball de la sortida. També pensen com han de ser les sessions de la seqüència didàctica del projecte, i es reparteixen feina per a la propera sessió “per poder avançar i no perdre el temps”.
11 (V)	Q C A	L'onzena sessió (13/05) és per revisar el treball de la sortida i, tot seguit, elaboren el seu dossier. També comencen a crear les sessions del projecte i es reparteixen tasques per a la següent sessió.
12 (V)	Q C A	En la dotzena sessió (20/05) acaben de fer la seqüència didàctica de manera conjunta i, en acabar, es posen amb el pla d'avaluació. Pregunten al docent si han de crear els instruments que s'utilitzarien (qüestió que està indicada a la guia del treball).
13 (V)	Q C A	En la tretzena i última sessió (22/05) es connecten i acaben el treball. El revisen i, la persona responsable, el penja a l'espai Moodle.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S1E11: Conformen un bon equip que al confinament, de vegades, es reparteixen el treball (col·laboren), tot i que després valoren en conjunt el treball fet. És un equip molt semblant d'actitud i manera de fer a l'equip S1E12. En algunes sessions, com en la setena, indiquen que podrien aprofitar millor el temps. Han cooperat i han col·laborat.

Equip S1E12

Taula 202. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S1E12

1	Q C A	La sessió del 25/02 és per decidir els rols que desenvoluparà cada membre de l'equip i per crear el Quadern i el Pla de l'equip. També creen la normativa. S'indica que s'han repartit els rols sense cap problema i que tothom s'ha adaptat a les preferències de tots els membres (tret d'algú a qui li ha costat però que no ha trigat a fer-ho). En aquesta sessió no assisteixen tots els membres (falta el participant 45).

2	Q	El 03/03 fan la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. Treballen tal com està marcat: parelles, tècnica 1-2-4 i grupalment. S'indica que han treballat "a gust en cooperació", i "parlant i intercanviant idees" per posar-se d'acord.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 treballen la definició del valor que han escollit (el valor "democràcia"). Tot seguit, s'expliquen els resums que han fet individualment dels capítols del llibre per a poder fer el mapa conceptual. Després comencen a pensar en activitats per a resoldre el cas. Es valora: "avui hem treballat molt bé en cooperació i no hi ha hagut cap problema". S'indica que cada membre de l'equip ha participat "activament" en totes les activitats i que ha estat "fàcil" posar-se d'acord.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) continuen treballant per "videoconferència" les activitats de la seqüència didàctica per resoldre el cas del treball. S'indica que "a causa de la impossibilitat d'anar a classe pel confinament, hem hagut de treballar per videoconferència". S'assenyala que els ha facilitat poder continuar amb el treball cooperatiu des de casa. També es valora que han complert tots amb l'horari i que han estat treballant i participant tots d'una manera activa.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) escullen el tema del projecte i fan una breu descripció d'aquest. La sessió és per videoconferència "a causa de la continuïtat del confinament". Tot i això, destaquen que tenen facilitat per a la comunicació (més que per via WhatsApp) perquè proporciona un millor intercanvi d'opinions i facilita que s'arribin a acords més ràpidament. S'assenyala que la sessió ha durat menys del previst perquè han arribat aviat a un acord.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (02/04) valoren el Pla de l'equip, modifiquen algunes qüestions dels rols per adaptar-les al confinament i creen un nou decàleg de normes, amb nous objectius i compromisos de l'equip. La trobada la fan per videoconferència i "continua anant molt bé". S'indica que s'escolten, s'entenen i arriben a acords de manera ràpida. També s'adonen que els costa plasmar les idees que tenen, però això no significa que no li posin ganys i que no se'n surtin.
	C	
	A	
7 (V)	Q	
	C	

	A	En la setena sessió (07/04) han creat les activitats i dinàmiques per a les sessions. Han treballat “molt bé” per videoconferència. S’han escoltat i els ha estat fàcil arribar a un acord sobre les activitats.
8 (V)	Q C A	La vuitena sessió (14/04) es per revisar el treball en conjunt: objectius, activitats, ortografia. La sessió ha estat per videoconferència i “bastant curta”, ja que l’últim dia van aprofitar molt bé el temps. El participant 45 no es pot connectar, es justifica.
9 (V)	Q C A	En la novena sessió (06/05) han realitzat el treball de la sortida i han preparat el dossier que ha d’incloure. Continuen treballant per videoconferència. Diuen estar acostumats i, encara que la connexió falla en algun moment, poden realitzar la feina “amb èxit”. També assenyalen que no els ha costat posar-se d’acord en aquest treball i que han participat activament en l’intercanvi d’opinions.
10 (V)	Q C A	En la desena sessió (13/05) acaben el treball de la sortida. S’indica que avancen molt i que porten idees pensades.
11 (V)	Q C A	En l’onzena sessió (18/05) creen el pla d’avaluació del projecte. S’indica que treballen “molt bé”, que aprofiten molt el temps i que els instruments d’avaluació els han anat creant entre tots cooperativament.
12 (V)	Q C A	En la dotzena i última sessió (20/05) acaben el pla d’avaluació i entre tots van fent allò que fa falta. Es valora que aquests mesos han treballat “molt bé i molt a gust”.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l’equip S1E12: Són un bon equip. Pel que indiquen, cooperen en els treballs, encara que en algunes sessions caldria més informació per a determinar si és ben bé així. És un equip molt semblant d’actitud i manera de fer a l’equip S1E11. Assisteixen (i es connecten) i són responsables amb els altres i la feina que s’ha de fer.

10.5.3.- Resultats del Diari de sessions dels equips homogenis (seminari 2)

Equip S2E13

Taula 203. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E13

1	?	La sessió del 25/02 no està registrada.
2	Q	El 03/03 realitzen l'activitat sobre Problemes Socials Rellevants i, en acabar, fan la tria i definició del valor cooperatiu per al següent treball. Decideixen dividir-se els capítols del llibre per a fer el mapa conceptual. Es valora que el treball ha estat "positiu" i que s'han posat d'acord amb tot allò que han parlat.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 han portat llegits els capítols repartits i s'han explicat els punts més importants. Després s'indica que s'han "unificat" totes les idees i han començat a idear el mapa conceptual en un full en blanc. Un cop recopilats tots els punts, han buscat una aplicació per fer el mapa, i entre tots l'han passat del full a l'ordinador. Es considera que el treball ha estat "positiu" perquè tots han portat la feina preparada i s'han explicat tot allò destacable, i que el mapa conceptual ha servit com a unificador d'idees.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), pel grup de WhatsApp i per Drive realitzen l'última part del treball, crear una seqüència didàctica. A través del xat han anat planificant les sessions. Cadascú aporta idees i treballen de manera conjunta en la realització. Finalment, es divideixen tasques per corregir el treball, completar el mapa conceptual, i elaborar l'índex i l'estructura del treball. Es considera que el treball a través del Drive, i sense estar presents uns davant dels altres, ha funcionat "força bé", i que ha estat una forma de treball "diferent".
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03), a través del grup de WhatsApp, acorden que cada membre de l'equip pensi una proposta diferent com a tema del projecte. Ho comparteixen per Drive i decideixen. Després, conjuntament elaboren els punts per presentar la proposta de projecte. S'indica que ha funcionat "força bé".
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (01/04) cerquen noves eines de comunicació, ja que la situació de confinament continua. S'assenyala que tothom compleix amb les tasques i rols individuals. A través del Drive adapten el Pla de l'equip. Continuen valorant que funciona "força bé".
	C	
	A	

7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04) ja utilitzen el programa Skype per a treballar de manera conjunta en la proposta d'activitat inicial del projecte. Entre tots elaboren les activitats. El nou programa els ha servit "molt" per a una "comunicació més fluida, semblant a la de classe".
	C	
	A	
8 (V)	Q	En la vuitena sessió (14/04) treballen conjuntament en el projecte d'innovació que hi ha d'haver dintre de la proposta de projecte
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (05/05) elaboren la seqüència didàctica del projecte i planificar quan fer el treball de la sortida. Es reuneixen per videoconferència i es divideixen tasques menors de revisió i compleció d'activitats. Un cop tot fet, revisen el document final. Es considera que tot continua "força bé".
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (07/05) fan el treball de la sortida. És una sessió a través de WhatsApp i Skype. S'han repartit la sortida per tasques i comenten que els ha comportat dies fer-ho i que han mantingut contacte per ajudar-se i proposar idees. A més, anoten que el fet de repartir-se el treball per tasques els ha semblat "correcte" a tots els membres.
	C	
	A	
11 (V)	Q	En l'onzena sessió (12/05) s'han tornat a posar a fer les activitats de la seqüència didàctica. Via Skype i WhatsApp decideixen entre tots les sessions i després se les distribueixen per a anar creant-les una a una. Fer-les els ha comportat uns dies i han mantingut el contacte, s'han ajudat i han proposat idees. A més, tornen a anotar que el fet de repartir-se el treball per tasques els ha semblat "correcte" a tots els membres.
	C	
	A	
12 (V)	Q	En la dotzena i última sessió (19/05) elaboren el pla d'avaluació i els instruments que inclou. Parlen per WhatsApp i per Skype, i fan de forma conjunta algunes parts d'aquest pla. Després cadascú crea un instrument d'avaluació.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E13: És un equip que de vegades cooperen quan treballen, però tendeixen més a col·laborar. Això significa que es distribueixen el treball. Després, quan ajunten les parts, ho revisen entre tots. Aquest repartiment de la feina és evident en les darreres sessions de l'experiència cooperativa. Tenen bona actitud i assisteixen a les sessions.

Equip S2E14

Taula 204. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E14

1	Q	La sessió del 25/02 és per a la conformació de l'equip. Emplenen el Quadern i el Pla de l'equip, es distribueixen rols, estableixen objectius, etc. Es considera que ha treballat "bé, sense cap conflicte".
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 realitzen l'activitat sobre Problemes Socials Rellevants i es reparteixen la feina per a la següent sessió. S'indica que es reparteixen la feina de manera "igualitària". També s'indica que falta, per causa justificada, la participant 55.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 posen en comú els capítols que cadascú ha llegit a casa, i organitzen idees del mapa conceptual. També fan la descripció del valor escollit. Es considera que treballen de manera "eficient".
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) realitzen el mapa conceptual i comencen la part de les activitats d'aquest treball. Diuen que uneixen parts: mapa, text, portada, etc. És a dir, que s'ho han repartit. I així ho confirmen en comunicar com ha anat la sessió: "ens hem repartit bé la feina a fer i hem sigut eficients". També s'indica que el coordinador de l'equip (participant 56), no compleix el rol.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (23/03) proposen temàtica per al projecte. Valoren avantatges i inconvenients de diversos temes. Prenen una decisió consensuada entre tots. S'han connectat per videoconferència. S'indica que tothom ha estat puntual, menys el participant 56 que ni s'ha connectat, i que continua sense complir el seu rol de coordinador.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (04/04) valoren el Pla de l'equip i en creen un de nou per a adaptar-lo a la situació de confinament. Es valora que ha anat bé i que s'han dit aspectes que compleixen i d'altres que s'han de millorar. Creuen que els servirà per treballar millor a partir d'ara.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04) revisen conjuntament les activitats que havia fet cadascú i se les expliquen, tot canviant el que calgui. Després busquen un projecte d'innovació que estigui relacionat amb el seu projecte. Expliquen que han treballat "bé", però que la videoconferència complica el fet de
	C	

	A	treballar en equip, ja que, de vegades, la veu es talla o hi ha interferències, tal com parlen l'un sobre l'altre sense voler o se senten amb retràs.
8 (V)	Q	Pel que fa a la vuitena sessió (14/04), revisen conjuntament les correccions del professor en el darrer treball entregat i fan els canvis oportuns. A partir de les indicacions, també revisen en el treball que estan fent aspectes com de cohesió i d'ortografia. Consideren que treballen “bé”, però fer-ho així se'ls fa “feixuc”.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (05/05) comencen a organitzar-se per a fer el treball del projecte. Volien començar a fer el treball de la sortida, però comenten que no poden perquè no saben quant ha de durar (està indicat en la guia d'orientació que facilita el docent). Expliquen que dediquen aquesta sessió a fer el projecte, i ho fan “sense massa èxit”. S'indica que treballen de forma “irregular” i que hi ha qui no participa gens i d'altres que participen massa.
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (12/05) revisen la base d'orientació i fan el treball de la sortida. Diuen que ja s'havien repartit tasques per fer la seqüència didàctica i el pla d'avaluació del projecte. S'han repartit més feina a fer per a la propera sessió. S'indica que és molt difícil treballar en equip per videoconferència, ja que falla molt la connexió i es fa lent i feixuc. També comenten que tenen molta feina d'altres assignatures i que els costa treballar.
	C	
	A	
11 (V)	Q	En l'onzena sessió (20/05) acaben la seqüència didàctica i el pla d'avaluació. Clarament manifesten que “hi ha qui no treballa” i que “no compleix amb el que les companyes li demanen” i “alenteix la feina de l'equip”. També expliquen que no fa correctament el que pertoca i que després la resta ho han d'arreglar. I indiquen que tot i que el treball final té quatre noms, no tothom ha treballat amb la mateixa “proporció”.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E14: És un equip que a l'aula ja reunien aspectes a millorar. Un dels integrants no participa ni s'involucra gaire amb la feina conjunta. Almenys a l'aula feia, però un cop confinats ha augmentat el problema. És un equip que en les darreres sessions no ha treballat bé, s'han distribuït la feina.

Equip S2E15

Taula 205. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E15

1	Q	La sessió del 25/02 és perquè facin el Quadern i el Pla de l'equip i decideixin compromisos, objectius i rols. Es valora que s'ha fet tot de manera "correcta", dialogant i consensuant entre tots.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 fan l'activitat dels Problemes Socials Rellevants i, posteriorment, inicien el treball sobre cooperació a l'escola. S'indica que van seguint els passos, tal com marca la guia d'orientació facilitada pel docent. Es llegeixen els capítols de manera individual i comencen a fer els resums. Es considera que la sessió s'ha desenvolupat bé.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 es posen en comú els resums, fan el mapa conceptual i comencen a pensar les activitats posteriors per a resoldre el cas que es planteja. Continuen treballant "de manera correcta", amb diàleg i consens.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) retoquen activitats i el treball en si. Revisen activitats i ortografia. Es realitza tot de manera "correcta" i a través del Drive.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) decideixen el tema del projecte entre tots els membres de l'equip. Les tasques les van fent a mesura que van comunicant-se via WhatsApp.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (06/04) realitzen les activitats inicials, abans de les del projecte com a tal. Es comenta que ho fan de manera "cooperativa" a través del Drive. Es comuniquen mitjançant el xat del Drive i decideixen activitats i el projecte d'innovació que ha d'incloure.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (05/05) fan el treball del projecte de forma "cooperativa" per Drive. Continuen parlant i decidint a través del xat d'aquest programa.
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (12/05), també pel Drive, és per acabar de decidir activitats de la seqüència didàctica i pla d'avaluació. Després es redacta. No s'informa de com ho redacten, si repartint-se feina o de manera conjunta.
	?	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (19/05) acaben de redactar les activitats i el pla d'avaluació. També ho fan per Drive.
	?	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E15: Hi ha registre de les sessions però els comentaris són pocs descriptius i no s'informa sobre com duen a terme algunes tasques. Falta informació per poder dir com estan treballant al llarg de les sessions.

Equip S2E16

No pengen a l'espai virtual el registre de les sessions.

Valoració genèrica del diari de sessions de l'equip S2E16

Aquest equip no pot ser valorat a través d'aquest instrument.

Equip S2E17

Taula 206. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E17

1	Q	La sessió del 25/02 és per fer presentacions, assignar-se rols, establir normatives i objectius i crear el Quadern i el Pla de l'equip. S'indica que mantenen una "cohesió positiva" des del primer moment i que l'equip ha començat a funcionar.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 comencen a treballar amb el primer treball. S'indica que hi ha un "bon assoliment de rols a l'hora de realitzar la primera tasca". També escriuen que s'han repartit els capítols del llibre del mapa conceptual per a la següent sessió.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 posen en comú els resums dels capítols i fan un resum general en un Drive, per a elaborar després el mapa conceptual. Primer realitzen un esborrany de mapa i després el faran per una aplicació. S'indica que hi ha facilitat a treballar d'aquesta manera i que tothom està complint en la feina que li pertoca.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), utilitzant el Drive, es distribueixen feina per acabar el treball. Comenten que han après la diferència entre treball en grup i treball cooperatiu. També s'indica que el treball s'ha fet en base a totes les idees que han aportat els membres de l'equip.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) proposen la temàtica del projecte. L'elecció la fan en base a les diferents propostes que han aportat tots els membres de

	C	l'equip i es redacta "de manera cooperativa". En tot moment es debat. Utilitzen el Drive i es distribueixen la feina "correctament" per acabar la tasca "amb èxit". S'indica que l'evolució del funcionament de l'equip en les tasques és "molt positiu gràcies als rols".
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (03/04) realitzen "telemàticament" l'avaluació del Pla de l'equip. Després fan la propera tasca. S'indica que han treballat per Drive i WhatsApp.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04), feta per Drive i WhatsApp, es debaten les propostes d'activitats pensades entre tots els companys i s'escullen les més adequades.
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (14/04), també realitzada per Drive i WhatsApp, és per a acabar la graella d'activitats i desenvolupar la idea de projecte entre tots. Expliquen que els ha resultat difícil desenvolupar el projecte d'aquesta manera, però finalment se n'han sortit bé i han elaborat un projecte "complet i creatiu".
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (08/05) fan el treball de la sortida i creen el dossier didàctic que ha d'incloure. Ho realitzen per Drive i WhatsApp.
	C	
	A	
10, 11 i 12 (V)	Q	En les darreres sessions (12/05, 22/05 i 29/05) fan un únic registre en el diari de sessions. Les han fet per Drive i WhatsApp i han estat per acabar la seqüència didàctica i el pla d'avaluació del projecte.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E17: És un equip que s'esforça per fer bé la feina. Indiquen que els rols els ajuden a treballar entre ells. En alguna sessió han col·laborat, però tendeixen a fer la feina conjuntament.

Equip S2E18

Taula 207. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E18

1	Q	La sessió del 25/02 serveix per distribuir rols i començar a cohesionar l'equip.
	C	Creen la normativa, el Quadern i el Pla de l'equip.

	A	
2	Q	El 03/03 comencen el treball de manera conjunta, escullen un valor i el defineixen.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 acaben l'activitat dels valors cooperatius i comencen la lectura dels capítols i el resum. Un cop fet, inicien el mapa conceptual.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) es connecten per Skype i acaben el mapa conceptual i la graella d'activitats. S'indica que hi ha hagut membres de l'equip als quals els ha agradat aquest tipus de contacte, d'altres diuen que prefereixen fer-ho a la universitat.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) creen de forma conjunta la proposta d'activitats que han de fer abans de començar el projecte.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (31/03) continuen treballant per videoconferència per tal d'organitzar la feina de l'assignatura.
	?	
	A	
7 i 8 (V)	Q	La setena (07/04) i la vuitena sessió (14/04) són per començar i fer la seqüència didàctica del projecte. Es connecten via Skype.
	?	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (12/05), per Skype, fan el treball de la sortida.
	?	
	A	
10 i 11 (V)	Q	En la desena (19/05) i onzena sessió (26/05) acaben el treball del projecte i en fan el pla d'avaluació.
	?	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E18: Aquest equip aporta informació valuosa però ho fa de manera breu o, en varies sessions, no descriuen com han treballat. Això fa que no es pugui concloure exactament com fan. Caldrà informació dels altres instruments per a saber-ho.

Equip S2E19

Taula 208. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E19

1	Q	En la sessió del 25/02 acorden, de manera conjunta, el pla de treball, els diferents càrrecs assignats, la normativa, etc. Pel que fa a aficions i habilitats de cadascú, decideixen prioritzar la disponibilitat de cada membre fora de l'horari lectiu, en cas que hagin de reunir-se fora de la universitat. S'indica que cada càrrec ha estat assignat depenent les habilitats de cada membre de l'equip. Tots els membres han participat activament en la presa de decisions i han pogut acabar la feina plantejada.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 realitzen la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. Després es reparteixen els diferents capítols que han de llegir per fer el resum i el mapa conceptual. S'indica que treballen de manera conjunta, amb la participació de tots i els resultats són "satisfactoris", s'organitzen i treballen "molt bé".
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 posen en comú els resums dels capítols que s'han repartit i n'extreuen les idees més importants. Una vegada compartida la informació, visualitzen un vídeo que indica com s'ha de realitzar un mapa conceptual i el comencen fent a mà. Un cop feta l'estructura inicial del mapa, es posen a treballar de manera conjunta amb la proposta d'activitats d'aquest treball. En aquest moment "per seguir treballant", decideixen repartir-se la feina: "mentre dos membres passaven el mapa a l'ordinador, els altres dos avançaven amb la proposta didàctica per poder aprofitar més el temps i poder acabar-lo dins el termini de temps assignat". També es valora que s'han coordinat i han treballat "molt bé" al llarg de la sessió.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), comenten que es veuen virtualment i també contacten a través del Drive. Continuen el treball i mentre uns feien les activitats els altres acabaven d'omplir altres buits de la taula. S'indica que tothom participa de manera activa en la presa de decisions i que ha sortit "molt bé", ja que han pogut acabar tota la feina a temps. També s'assenyala que és més complicat entendre's virtualment que cara a cara, per dificultats en la connexió.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) treballen per videotrucada i Drive. Entre tots els membres escullen el tema del projecte i fan la proposta. S'indica que han
	C	

	A	treballat “molt bé de manera conjunta” i que s’han posat d’acord amb el tema ràpidament.
6 (V)	Q	En la sisena sessió (03/04) s’incorpora la participant 98. Valoren el Pla de l’equip i en proposen un de nou, tot modificant normatives o compromisos personals per la situació de pandèmia. La companya que s’incorpora exercirà el rol d’ajudant. S’informa que han treballat “molt bé” i que acordat ràpidament les modificacions com a equip.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04), per Drive, fan conjuntament les activitats prèvies al projecte: cadascú en realitzarà dues i després les revisaren entre tots. S’indica que han treballat “molt bé” i que han pres decisions de manera conjunta.
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (15/04) és per Skype i Drive. Acaben les activitats prèvies al projecte i valoren les correccions del professor del darrer treball entregat. S’indica que han treballat de manera “coordinada i organitzada” tots els membres.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (08/05), per Skype i per Drive, comencen la seqüència didàctica del projecte. Acorden fer de manera conjunta algunes qüestions com el curs al qual aniria destinat o el que s’ha de treballar en cada sessió. Es divideixen la feina, cada membre farà dues activitats. S’indica que continuen treballant “molt bé”.
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (22/05), per Skype i Drive, fan el pla d’avaluació de manera conjunta. Acaben la feina. S’indica que han treballat de manera coordinada i organitzada.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l’equip S2E19: És un equip que s’esforça, però no sempre treballa de la manera que s’indica. Es detecta que molts cops es distribueixen el treball entre els membres (col·laboren). El seu objectiu és el treball (la producció) i deixen de banda, molts cops, l’aprenentatge i el procés per arribar al producte final.

Equip S2E20

No pengen a l’espai virtual el registre de les sessions.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E20

No pugen a l'espai virtual el registre de les sessions.

Equip S2E21

Taula 209. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E21

1	Q	En la primera sessió (25/02) es troben en equip per fer el Quadern i el Pla de l'equip. Creen un Drive per treballar conjuntament. Es presenten, expliquen com són, les aficions, etc., i estableixen compromisos i objectius com a equip. Per acabar, s'assignen rol i pensen un nom per a l'equip.
	C	
	A	
2	Q	El 03/03 realitzen la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. Després comencen el treball sobre cooperació a l'escola i escullen un dels nou valors cooperatius, i per definir-lo el desglossen en sis apartats. Tot seguit, es reparteixen els capítols del llibre per llegir i acorden portar un resum fet per a la següent sessió.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 comencen la sessió compartint el resum o esquema que cadascú havia fet sobre el seu capítol. Fan el mapa conceptual dos membres, mentre els altres dos preparen les activitats per resoldre el cas.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03), ja confinats, acorden connectar-se en línia d'acord amb l'horari que seguia l'assignatura. Se centren a fer les activitats per resoldre el cas. Ho fan conjuntament.
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) es connecten a la mateixa hora a la qual hi hauria el seminari presencial. Pel grup de WhatsApp pensen idees d'activitats per poder treballar per projectes i encaminen aquest proper treball. Omplen "entre tots" dos apartats de la tasca: descripció i raons del projecte que plantegen.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (01/04) fan l'autoavaluació i la coavaluació del Pla de l'equip. En acabar, es connecten via Drive per completar el nou pla.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (07/04), per Drive, comencen les activitats del proper treball. Fan una graella i cadascú, pel seu compte, "anava ficant activitats i desenvolupant-les". Primer les comenten si els sembla bé, després les afegixen a la graella.
	C	
	A	

8 (V)	Q	La vuitena sessió (14/04) és per Drive, fan les activitats. Cadascú aporta idees, i les comenten i discuteixen a través de WhatsApp.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (06/05), per Drive, fan els canvis i correccions que el professor els ha indicat de les activitats anteriors. Després comencen a fer el treball de la sortida: pensen cicle, temàtica i itinerari.
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (22/05), per Drive, comencen a redactar les activitats de la seqüència didàctica del projecte: “cadascú anava ficant les activitats que li semblaven bé i l’avaluació que les acompanyaria”.
	C	
	A	
11 (V)	Q	En l’onzena sessió (29/05) es connecten al Drive i discuteixen les correccions del professor a l’última entrega, apliquen canvis de cara aquest darrer treball que estan fent. L’enllesteixen i el revisen.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l’equip S2E21: L’equip treballa bé, encara que es detecta que hi ha sessions en què es distribueixen el treball a fer. Tanmateix, no sempre ha estat així, també han cooperat. És un equip on assisteixen tots i on hi ha esforç i implicació.

Equip S2E22

Taula 210. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E22

1	?	La sessió del 25/02 no està registrada.
2	Q	El 03/03 acaben de fer la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. Després defineixen valors i es divideixen els capítols del llibre que cal llegir per fer els resums i el mapa conceptual.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03, a partir de les lectures fetes, les han resumit i han fet el mapa conceptual. S’indica que s’organitzen “correctament”, tot i que només tenien un ordinador per fer el mapa conceptual.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) finalitzen el mapa conceptual i enllesteixen el treball. S’informa que es connecten “via online” i que això dificulta la comunicació i, per tant, requereixen més temps de l’habitual. Tot i això, s’indica que poden realitzar les tasques “correctament”.
	C	
	A	

5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) pensen el tema sobre el qual ha d'anar la seva proposta de projecte. Tot seguit, en fan la descripció. S'indica que treballen per Drive i videotrucada "correctament".
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (03/04) refan el Pla de l'equip, d'acord amb la situació de pandèmia.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (06/05) realitzen el treball de la sortida, tot repartint-se la tasca "per poder treballar de forma eficient".
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena sessió (13/05) és per fer les sessions de la seqüència didàctica del projecte. Es distribueixen les sessions que han de fer per a la seqüència.
	C	
	A	
9 (V)	Q	En la novena sessió (20/05) comencen a fer el pla d'avaluació i continuen les sessions de la seqüència didàctica.
	C	
	A	
10 (V)	Q	En la desena sessió (25/05) acaben el pla d'avaluació.
	?	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E22

Es detecta que en moltes de les sessions col·laboren més que cooperen. Això significa que no confronten postures, no creen les activitats conjuntament, etc., sinó que es distribueixen la feina a fer entre els membres de l'equip i després n'ajunten les parts.

Equip S2E23

Taula 211. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E23

1	Q	En la sessió del 25/02 s'adjudiquen rols, es posen objectius comuns i creen el Quadern i el Pla de l'equip. S'indica que l'experiència ha estat "bona", ja que s'entenen "bé", i debaten amb "respecte" abans d'arribar a una decisió final.
	C	
	A	
2	Q	

	C	El 03/03 completen la tasca sobre els Problemes Socials Rellevants i, posteriorment, es reparteixen els capítols del llibre per poder fer el mapa conceptual. S'indica que ha anat "molt bé" i que han treballat de forma "conjunta" i que, al final de la sessió, és quan s'han repartit la feina.
	A	
3	Q	El 10/03 posen en comú els resums dels capítols, els sintetitzen, trien les idees més importants i fan el mapa conceptual de manera conjunta. S'indica que ha anat "molt bé" i que han treballat de manera "coordinada" i "compentrada".
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) fan les activitats per resoldre el cas que es planteja en aquest treball, tal com també es busquen estratègies cooperatives al llibre treballar, per així ser aplicades en aquesta resolució. S'indica que ha anat "bé", però que el fet d'estar connectats per Drive i no pas presencialment ha dificultat la tasca, ja que costava més debatre. Tot i això, s'informa que s'han posat d'acord i han dut a terme la tasca de manera "adequada".
	C	
	A	
5 (V)	Q	En la cinquena sessió (24/03) plantegen diversos temes sobre els quals podria anar el projecte, i n'acaben escollint un per acord. Després redacten la proposta. S'indica que ha anat "bé" però que el Drive no els acaba de convèncer. També s'informa que dues membres de l'equip s'han connectat tard.
	C	
	A	
6 (V)	Q	En la sisena sessió (06/05) fan el treball de la sortida. Consideren que han fet "bastant feina" i que gairebé han deixat enllestida la proposta i el dossier didàctic que ha d'acompanyar-la.
	C	
	A	
7 (V)	Q	En la setena sessió (20/05) realitzen el treball del projecte. Pensen i fan la seqüència didàctica. S'informa que han fet molta feina, de manera "ordenada i cohesionada".
	C	
	A	
8 (V)	Q	La vuitena i última sessió (30/05) fan el pla d'avaluació de la seqüència didàctica del projecte. Han treballat de manera "molt coordinada i cohesionada". Deixen enllestit i revisat (de forma conjunta) el treball.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E23

Indiquen que treballen bé, conjuntament i que s'han sabut adaptar a la situació del confinament. Només en una de les sessions es distribueixen feina. També valoren que treballen de manera "ordenada i cohesionada". Tot i que, per exemple, en la sessió 8 també informen que han estat molt coordinats i que després enllesteixen i revisen entre

tots, de forma conjunta, el treball. Això fa pensar que no sempre treballen de manera conjunta i que es distribueixen la feina.

Equip S2E24

Taula 212. Resultats anàlisi Diari de sessions equip S2E24

1 i 2	Q	Aquest equip fa un resum de la primera i segona sessió. En la sessió del 25/02 s'adjudiquen rols, es posen objectius comuns i creen el Quadern i el Pla de l'equip. El 03/03 completen la tasca sobre els Problemes Socials Rellevants i, posteriorment, es reparteixen els capítols del llibre. Després posen en comú tots els resums.
	C	
	A	
3	Q	El 10/03 fan el mapa conceptual a partir dels resums realitzats en la sessió anterior. Primer el fan en un full, després el passen a una aplicació. Ho fan conjuntament.
	C	
	A	
4 (V)	Q	En la quarta sessió (17/03) acaben el mapa conceptual i planifiquen com seran les activitats per resoldre el cas que es presenta en aquest treball. Un cop saben què volen treballar, es plantegen l'objectiu i la competència bàsica. A partir d'això, pensen activitats. Ho fan conjuntament. És la primera sessió en confinament, no indiquen com s'han connectat.
	C	
	A	
... (V)	?	A partir d'aquesta primera sessió virtual, s'indica que han dut a terme les tasques de manera virtual i que, alguns cops, no han seguit l'horari de l'assignatura (tal com estava permès). El dia que queden, intenten aprofitar el temps al màxim amb l'objectiu d'acabar aquella tasca.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de l'equip S2E24

És un equip que deixa constància de les primeres sessions, però no registra què han treballat i com ho han fet en cadascuna de les sessions del confinament, i només aporta una valoració general d'aquest període. Caldrà informació dels altres instruments per valorar bé aquest equip.

10.6. Resultats i anàlisi del Diari de camp docent de l'estudi de cas 1

En aquest apartat es mostren els resultats i l'anàlisi de les anotacions al Diari de camp que ha realitzat el docent al llarg de totes les sessions de l'estudi de cas 1.

Els resultats i l'anàlisi es realitza a través d'aquests apartats:

- *Resultats i anàlisi global*: en una taula general es mostren tots els grups de l'estudi de cas 2 i es valora "Què han fet?" (Q), "Com ho han fet?" (C) i "Assistència" (A) en cadascuna de les sessions. Així doncs, s'assenyala en color verd si han complit, de color groc si no acaben de complir-ho bé i de color vermell si no ho compleixen. També s'aporta l'anàlisi descriptiva de les dades de la taula.
- *Resultats i anàlisi equip per equip*: es duu a terme una valoració general conclusiva de les sessions de cada grup i es mostra el resultat general de cadascun dels membres, segons com hagin treballat.
- *Anàlisi comparativa dels equips i diferències entre els equips heterogenis i homogenis*: classificació dels equips heterogenis i homogenis entre els que treballen "molt bé", "bé", d'una manera "suficient" i els qui ho fan "malament", i anàlisi dels resultats.
- *Valoració dels rols del gran-grup*: en els dos seminaris hi havia rols de gran-grup inspirats en l'aprenentatge cooperatiu, perquè ajudessin al bon desenvolupament de les sessions. Aquests havien de fer unes tasques específiques. En aquest apartat es fa una valoració general sobre com ha anat.

10.6.1.- Taula comparativa i anàlisi dels resultats del Diari de camp docent entre els equips heterogenis i els equips homogenis

En la taula que hi ha a continuació observem els resultats de l'anàlisi de tots els equips de l'estudi de cas 1. Es valoren els ítems "Què han fet?" (Q), "Com ho han fet?" (C) i l'"Assistència" (A) en cadascuna de les sessions, i s'indica si els compleixen (de color verd), si no es "compleixen bé" o els compleixen en part (de color groc) o si "no es compleixen" (de color vermell). Després de la taula, es mostra l'anàlisi descriptiva.

Taula 213. Comparació resultats en el Diari de camp docent entre els equips heterogenis (S1) i homogenis (S2)

	1 (25/02)			2 (03/03)			3 (10/03)			4 (v:17/03)			5 (V)			6 (V)			7 (V)			8 (V)			9 (V)			10 (V)			11 (V)			12 (V)			13 (V)		
	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A
S1E1																																							
S1E2																																							
S1E3																																							
S1E4																																							
S1E5																																							
S1E6																																							
S1E7																																							
S1E8																																							
S1E9																																							
S1E10																																							
S1E11																																							
S1E12																																							
S2E13																																							
S2E14																																							
S2E15																																							
S2E16																																							
S2E17																																							
S2E18																																							

	1 (25/02)			2 (03/02)			3 (10/02)			4 (v:17/02)			5 (V)			6 (V)			7 (V)			8 (V)			9 (V)			10 (V)			11 (V)			12 (V)			13 (V)		
S2E19																																							
S2E20																																							
S2E21																																							
S2E22																																							
S2E23																																							
S2E24																																							

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1 hi ha un total de 429 ítems a avaluar. D'aquests, 364 “es compleixen” (color verd), 54 “no es compleixen bé” o es compleixen de manera parcial (color groc) i 2 “no es compleixen” (color vermell). Això és que un 87% “es compleixen”, un 13% “no es compleixen bé” o parcialment i un 0'5% “no es compleixen”.

Al seminari 2 hi ha un total de 378 ítems a avaluar. D'aquests, 268 “es compleixen” (color verd), 87 “no es compleixen bé” (color groc) i 23 “no es compleixen” (color vermell). Això és que un 71% “es compleixen”, un 23% “no es compleixen bé” o parcialment i un 6% “no es compleixen”.

Com observem, l'ítem que s'assenyala més en color groc o en vermell és el “C” (Com ho han fet?), és a dir, com han treballat. El problema ha estat la gran majoria d'equips, ja sigui pel cansament de la situació de confinament o perquè mai han acabat de funcionar d'una manera correcta, no sempre treballen tal com tenen indicat a la base d'orientació ni com ha assenyalat el docent. Tots els equips es distribueixen, en major o menor freqüència, el treball que haurien de fer conjuntament. Això esdevé en tots els equips com a mínim en una sessió i, està molt més present, com es pot veure en la taula, en els equips homogenis (seminari 2) que en els heterogenis.

En definitiva, visualment ja detectem el que posteriorment expliquen les xifres, els equips heterogenis (seminari 1) han funcionat molt millor -i és on l'experiència cooperativa ha funcionat més d'acord a tal com estava planificada- que els equips homogenis (seminari 2). La gran majoria dels equips del seminari 2 no han acabat mai de funcionar bé ni presencialment ni virtualment.

10.6.2.- Resultats i anàlisi del Diari de camp docent equip per equip

En aquest apartat es duu a terme una valoració general de les sessions de cada equip, segons el Diari de camp docent, i es mostra el resultat de cadascun dels membres, depenent de si han treballat bé (en color verd), si no han acabat de treballar bé (en color groc) i si no han treballat bé (en color roig). També es realitza una valoració general de les sessions de cada equip.

Equip S1E1

Taula 214. Resultats Diari de camp docent equip S1E1

1	Participant 1
2	Participant 2
3	Participant 3
4	Participant 4
5	Participant 97

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un molt bon equip. Els membres tenen una actitud positiva i treballen amb motivació. Desprenen ganes d'aprendre. En les primeres sessions els costa incloure el participant 3. Aquest expressa, a través d'un correu, al docent que no se sent valorat pel seu equip. Posteriorment, seguint el protocol de conflictes del Quadern de l'equip, el participant ho menciona a les companyes, discuteixen sobre el tema i ho solucionen. Finalment, canvia la situació. No obstant això, sempre ha estat un participant menys actiu i no s'ha implicat com els altres membres. L'equip ha treballat de manera intensa en les sessions presencials. Un cop confinats, ha continuat treballant de la mateixa manera, adaptant-se a la situació, tot i que s'observa una baixada d'implicació de la participant 97.

Equip S1E2

Taula 215. Resultats Diari de camp docent equip S1E2

1	Participant 5
2	Participant 6
3	Participant 7
4	Participant 8

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip molt semblant a l'equip S1E3. Han treballat com un bon equip tant en les sessions presencials com en les virtuals. Tot i això, presencialment han treballat millor. En les sessions en què estàvem confinats es detecta que es distribueixen entre els membres el treball a fer. Hi ha esgotament, i repartir-se el treball és una manera de fer més via per a acabar-lo. En resum, és un equip que ha treballat

molt bé, encara que es detecta que en les últimes sessions no s'ha esforçat de la mateixa forma i s'han repartit el treball entre els membres de l'equip.

Equip S1E3

Taula 216. Resultats Diari de camp docent equip S1E3

1	Participant 9
2	Participant 10
3	Participant 11
4	Participant 12

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip molt similar a l'equip S1E4. Han treballat amb molta motivació i energia, tot i que aquesta ha anat minvant mentre passaven les setmanes en el confinament. Tot i això, ha estat un equip ben implicat i amb ganes d'aprendre. Presencialment, es detectava al participant 11 una gran motivació per l'assignatura. Malgrat que s'ha observat que en algun treball s'han repartit la feina entre els membres, ha estat un equip que ha treballat molt bé en la major part de la proposta didàctica cooperativa.

Equip S1E4

Taula 217. Resultats Diari de camp docent equip S1E4

1	Participant 13
2	Participant 14
3	Participant 15
4	Participant 16

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon equip, que treballa amb motivació i amb ganes d'aprendre. Participen tots els membres d'una manera activa, qui ho fa menys és la participant 16, que, de vegades, té un rol més aviat d'escolta activa. Amb tot, es detecta que tenen tendència a fer la feina en parelles. És a dir, treballen en parelles de manera cooperativa però una duu a terme una part del treball i l'altra fa l'altra part. S'ha intentat reconduir la situació perquè treballin en formació de quatre o, si així ho consideren, que

continuïn amb els binomis, però sense repartir-se el treball. Han complert, però hi ha cops en què en el confinament es detecta que tornen a treballar d'aquesta manera. Una llàstima, perquè és un bon equip, amb uns membres que compleixen rols i funcions i que tenen interès per la matèria, però molts cops no han acabat de treballar ben bé com pertocava. El confinament no hi ha ajudat.

Equip S1E5

Taula 218. Resultats Diari de camp docent equip S1E5

1	Participant 17
2	Participant 18
3	Participant 19
4	Participant 20

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip molt semblant a l'equip S1E2 i S1E3: s'impliquen, treballen amb responsabilitat i amb ganes d'aprendre. Tot i això, no sempre segueixen com s'ha de treballar, és a dir, no sempre treballen en equip cooperatiu i solen distribuir-se el treball entre els membres. Per bé que s'intenta reconduir, durant el confinament retornen a treballar d'aquesta manera molts cops.

Equip S1E6

Taula 219. Resultats Diari de camp docent equip S1E6

1	Participant 21
2	Participant 22
3	Participant 23
4	Participant 24

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: Els participants reuneixen maneres de ser ben diferents, però conformen un molt bon equip. Han congeniat. Presencialment es prenen els rols i funcions amb molta seriositat. En els moments en què debaten, el coordinador de l'equip, participant 21, és qui porta la veu cantant, però els altres també participen d'una manera activa. Qui ho fa menys és el participant 24, que, a més, en el moment del

confinament es detecta que abaixa el ritme i no treballa amb la mateixa implicació que els seus companys. L'equip ha treballat bé i tal com s'indicava, menys en alguna sessió puntual del confinament en la qual s'han repartit la feina.

Equip S1E7

Taula 220. Resultats Diari de camp docent equip S1E7

1	Participant 25
2	Participant 26
3	Participant 27
4	Participant 28

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon equip, amb dos participants (25 i 26) que s'hi involucren més que els altres dos. Presencialment treballen molt bé, tal com s'indica. Però es detecta que en el confinament no sempre segueixen les indicacions i es distribueixen algunes parts dels treballs. Tot i això, conformen un bon equip que ha anat funcionant d'una manera correcta.

Equip S1E8

Taula 221. Resultats Diari de camp docent equip S1E8

1	Participant 29
2	Participant 30
3	Participant 31
4	Participant 32

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: Molt bon equip on pràcticament els quatre participants han treballat amb la mateixa motivació i amb les mateixes ganes d'aprendre. A l'aula estaven ben motivats i seguien tal com s'havia de treballar. Al confinament han continuat de la mateixa manera, tot i que han necessitat realitzar moltes sessions (un total de

quinze)¹¹⁴ per tal d'acabar la feina. Més aviat ha estat una qüestió d'esgotament d'estar confinats, ja que les sessions no eren de gaire temps perquè no podien treballar molta estona seguida. Per tant, han conformat un molt bon equip que ha anat a menys -en les darreres sessions- degut a l'esgotament per la situació de pandèmia.

Un apunt d'aquest equip és que els cal més confiança amb les decisions que prenen. De vegades consulten el docent només per assegurar-se i sentir-se validats.

Equip S1E9

Taula 222. Resultats Diari de camp docent equip S1E9

1	Participant 33
2	Participant 34
3	Participant 35
4	Participant 36

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: A l'aula treballen d'una manera mitjanament correcta. A partir del confinament van abaixant la implicació i la motivació. Presencialment, la participant 33 treballava i es responsabilitzava més que els altres. Dirigia l'equip, havia d'indicar als companys què s'havia de fer i com ho havien de fer. En les sessions virtuals es detecta que l'equip empitjora, decau i es trenca en dos. En aquest equip, més que el cansament de la pandèmia, els ha afectat no tenir un engranatge consolidat abans del confinament, i ha accentuat tot allò que a l'aula ja no funcionava.

Equip S1E10

Taula 223. Resultats Diari de camp docent equip S1E10

1	Participant 37
2	Participant 38

¹¹⁴ A la taula només se'n mostren tretze per falta d'espai. Són l'únic equip que ha realitzat quinze sessions; els altres, com a molt, n'han fet tretze. Cal dir que les últimes sessions de l'equip eren de molt poca durada, perquè no aconseguien concentrar-se durant molta estona degut al cansament de la situació de confinament, i decidien connectar-se menys temps però més cops.

3	Participant 39
4	Participant 40

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip al qual li costa treure endavant la feina, però ho acaben aconseguint. És un equip que treballa d'una manera correcta i s'ha mantingut constant. El participant 40 ha tingut la sort d'estar en un equip on els altres membres es responsabilitzen i s'involucren. Aquest participant també ho ha fet, però amb menor mesura i d'una manera intermitent. L'equip ha anat treballant, gairebé sempre com pertocava, però sense excel·lir.

Equip S1E11

Taula 224. Resultats Diari de camp docent equip S1E11

1	Participant 41
2	Participant 42
3	Participant 43
4	Participant 44

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon equip que ha seguit gairebé sempre la manera en què s'ha de treballar. Presencialment anaven creixent com a equip. Tothom reunia motivació i implicació. Però, un cop confinats, amb la virtualització han continuat de la mateixa manera fins que en les darreres sessions han acabat repartint-se algunes de les tasques entre els membres.

Equip S1E12

Taula 225. Resultats Diari de camp docent equip S1E12

1	Participant 45
2	Participant 46
3	Participant 47
4	Participant 48

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon equip molt semblant a l'equip S1E11, però en aquest cas han continuat treballant de la mateixa manera fins al final. Per tant, han seguit el que s'indica, amb motivació i implicació de tots els participants. Presencialment funcionaven, i virtualment han mantingut el ritme i el mateix tarannà.

Equip S2E13

Taula 226. Resultats Diari de camp docent equip S2E13

1	Participant 49
2	Participant 50
3	Participant 51
4	Participant 52

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que ha treballat d'una manera correcta, sense excel·lir, i seguint com s'havia de treballar en la majoria de les sessions. En les primeres tenien una gran motivació i s'implicaven molt, i exercien els rols amb determinació. Cal dir que van ser redirigits en la manera de treballar, ja que creien que distribuir-se un treball era una opció viable i que això era cooperar. Ho van rectificar, però en les darreres sessions s'han distribuït un altre cop la feina. Entremig, han treballat bé i com s'havia de fer. El participant 50 no ha tingut la mateixa implicació que els altres, ni presencialment ni virtualment.

Equip S2E14

Taula 227. Resultats Diari de camp docent equip S2E14

1	Participant 53
2	Participant 54
3	Participant 55
4	Participant 56

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que treballa d'una manera correcta, tot i que de vegades ha de ser reconduït, ja que es distribueixen algunes parts dels treballs. Presencialment se'ls observa amb motivació i implicació, tret del participant 56, que en

mostrava molta menys. En el confinament, es detecta que aquest participant ha continuat treballant però no de la mateixa manera que els companys. L'equip ha mantingut la manera de treballar en diverses sessions del confinament, menys a les finals, on han tornat a distribuir-se la feina.

Equip S2E15

Taula 228. Resultats Diari de camp docent equip S2E15

1	Participant 57
2	Participant 58
3	Participant 59
4	Participant 60

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que a l'aula ha treballat molt però d'una manera poc eficient. De vegades, amb poca comunicació entre ells, i cadascú fent per la seva banda. En les sessions presencials, el professor intenta reconduir la manera de treballar que presenten, perquè no sempre ho fan tal i com s'indica. Amb el confinament, l'equip ha empitjorat i la participant 60 ha desconnectat sovint de les funcions del rol. L'equip no ha acabat de funcionar i, degut a la situació, ha agreujat tot allò que ja no acabava de complir.

Equip S2E16

Taula 229. Resultats Diari de camp docent equip S2E16

1	Participant 61
2	Participant 62
3	Participant 63
4	Participant 64

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que li costa tot molt. Li costa iniciar-se en fer la feina així com en coordinar-se i organitzar-se. De vegades tenen un bon dia, però en la majoria de sessions els participants presenten molt poca motivació i s'involucren el mínim. Només la participant 63 intenta fer el que s'indica. La participant 62 també pretén

estirar de l'equip però no sempre cap a la millor direcció, és a dir, l'ànima a treballar d'una manera diferent de la que es planteja, ja que així acabaran abans la feina (distribuint-se-la). A l'equip li falta iniciativa i algú que el guiï, almenys per iniciar amb empena les sessions. Presencialment necessiten a tot hora el docent, ja sigui per resoldre dubtes com per fer funcionar l'equip. Al confinament es detecta que milloren, però perquè se solen distribuir la feina, tot i que hi ha vegades que la fan tal com s'indica.

Equip S2E17

Taula 230. Resultats Diari de camp docent equip S2E17

1	Participant 65
2	Participant 66
3	Participant 67
4	Participant 68

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que ha treballat bé. En les primeres sessions, de vegades, es distribuïen parts d'algun dels treballs, però quan han entès bé que no s'havia de treballar de fer, han aconseguit conjuntament tal com pertocava. L'equip no ha excel·lit i, de vegades, ha continuat repartint-se alguna tasca, però han treballat d'una manera correcta al llarg de les sessions. El participant 67 es mostrava més passiu que les seves companyes en les sessions presencials. En les virtuals, mitjançant aquest instrument de recerca, no es pot assegurar.

Equip S2E18

Taula 231. Resultats Diari de camp docent equip S2E18

1	Participant 69
2	Participant 70
3	Participant 71
4	Participant 72

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que presencialment li costava molt treballar de manera conjunta. Presentaven falta d'iniciativa i poca coordinació per

emprendre les tasques, i es distribuïen per parts els treballs. Cal la presència del professor -de manera freqüent- per a reconduir-los, organitzar-los i animar-los. En el confinament és un equip que funciona millor, però sovint continuen repartint-se algunes parts del treballs. I funcionen millor perquè moltes operativitats dels rols queden en desús. Tal com també s'alleugereix el contingut a impartir de la matèria i els equips tenen menys feina a fer. Tant sí com no, és un equip que ha treballat millor de manera virtual.

Equip S2E19

Taula 232. Resultats Diari de camp docent equip S2E19

1	Participant 73
2	Participant 74
3	Participant 75
4	Participant 76
5	Participant 98

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: malgrat que els costa molt treure endavant les tasques, és un equip que ha treballat d'una manera correcta en la gran majoria de les sessions, tant presencials com virtuals. En les sessions inicials tendien a distribuir-se la feina, després han millorat en aquest aspecte i han seguit més tal com s'indica que s'ha de treballar. En el moment del confinament la participant 98 s'afegeix en aquest equip. Treballa com un membre més i s'hi implica.

Equip S2E20

Taula 233. Resultats Diari de camp docent equip S2E21

1	Participant 77
2	Participant 78
3	Participant 79
4	Participant 80

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip amb contrastos ben accentuats. De vegades hi ha molta implicació i d'altres no n'hi ha, tal com d'altres cops desprenen ganes

d'aprendre però en la següent sessió no aparenten tenir-ne. Els participants 78 i 79 són qui estiren dels altres. El participant 77 és qui més els acompanya en la gestió i coordinació, però depenent del dia no ajuda per al seu correcte funcionament. El participant 80 sovint mostra una actitud passiva, tot i que acaba implicant-s'hi. En definitiva, tot i que els ha costat, és un equip que ha treballat bastant bé.

Equip S2E21

Taula 234. Resultats Diari de camp docent equip S2E21

1	Participant 81
2	Participant 82
3	Participant 83
4	Participant 84

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que treballa de manera correcta. És semblant a l'equip S2E22. Treballen i s'impliquen, tot i que el participant 84, de vegades, no sembla tan involucrat com els altres. Alguns cops es distribueixen el treball en parts entre els integrants, però la majoria de vegades treballen com pertoca.

Equip S2E22

Taula 235. Resultats Diari de camp docent equip S2E22

1	Participant 85
2	Participant 86
3	Participant 87
4	Participant 88

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip que treballa d'una manera correcta, però que els costa. És d'unes característiques molt semblants a l'equip S2E21: treballen i s'impliquen, tot i que hi ha participants que no ho fan sempre i tenen una actitud passiva (participants 86 i 88). Alguns cops es distribueixen el treball en parts, i d'altres treballen com pertoca.

Equip S2E23

Taula 236. Resultats Diari de camp docent equip S2E23

1	Participant 89
2	Participant 90
3	Participant 91
4	Participant 92

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un equip al qual li costava molt avançar en les tasques que han d'anar fent de manera conjunta. En les primeres sessions deixaven de banda la participant 89, que presentava una actitud totalment passiva, tot i ser la coordinadora de l'equip. A poc a poc, aquesta participant ha treballat conjuntament amb els altres, però no ha estat un gran exemple d'implicació i ganes de saber. Les altres participants han estat més involucrades. En la virtualització han millorat la manera de treballar, a l'aula necessitaven de manera freqüent el docent.

Equip S2E24

Taula 237. Resultats Diari de camp docent equip S2E24

1	Participant 93
2	Participant 94
3	Participant 95
4	Participant 96

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon equip que treballa amb una gran motivació per fer la feina. Tanmateix, solen mostrar-se dubitatius i sovint consulten molt el professor, per assegurar-se que estan treballant bé. La participant 94 no s'involucra com les altres. Les altres participants comenten aquest fet al professor. Les mateixes participants són les qui parlen amb la companya, que acaba reconduint la seva conducta a partir del confinament. És un equip que ha anat treballant tal com pertoca.

10.6.3.- Classificació dels equips de l'estudi de cas 1 i diferències entre els equips heterogenis i els equips homogenis

Si classifiquem els equips heterogenis i homogenis entre els que treballen “molt bé”, “bé”, d’una manera “suficient” i els qui ho fan “malament”, observem els següents resultats:

Taula 238. Classificació equips estudi de cas 1

Valoració EC1	Heterogenis (S1)	Homogenis (S2)
<i>Molt bé</i>	Equip S1E1 Equip S1E2 Equip S1E3 Equip S1E6 Equip S1E8 Equip S1E12	Equip S2E21 Equip S2E24
<i>Bé</i>	Equip S1E4 Equip S1E7 Equip S1E11	Equip S2E13 Equip S2E17 Equip S2E20 Equip S2E22
<i>Suficient</i>	Equip S1E5 Equip S1E10	Equip S2E14 Equip S2E19
<i>Malament</i>	Equip S1E9	Equip S2E15 Equip S2E16 Equip S2E18 Equip S2E23

Font: elaboració pròpia.

Com indica la taula, dels equips heterogenis (seminari 1), un total de sis dels dotze equips treballen “molt bé”, tres dels dotze equips treballen “bé”, dos dels dotze treballen d’una manera que es valorada com a “suficient”, i un dels dotze equips treballa “malament”. Dels equips homogenis (seminari 2), només dos dels dotze equips treballen “molt bé”, quatre dels dotze treballen “bé”, dos dels dotze treballen de manera “suficient”, i fins a quatre dels dotze treballen “malament”. Si en veiem percentatges:

Taula 239. Percentatges classificació equips estudi de cas 1

Valoració EC1	Heterogenis (S1)	Homogenis (S2)
<i>Molt bé</i>	50%	17%
<i>Bé</i>	25%	33%
<i>Suficient</i>	17%	17%
<i>Malament</i>	8%	33%

Font: elaboració pròpia.

El 50% dels equips heterogenis (seminari 1) treballen “molt bé”, pel 17% dels equips homogenis (seminari 2), el 25% equips heterogenis treballen “bé”, pel 33% dels equips homogenis, el 17% dels heterogenis treballen d’una manera que és valorada com a “suficient”, pel 17% dels homogenis, i el 8% dels heterogenis treballen “malament”, pel 33% dels homogenis.

Així doncs, aquests percentatges mostren unes grans diferències entre els equips heterogenis (seminari 1) i els homogenis (seminari 2). Els heterogenis són, amb gran diferència, els que estan millor valorats. A més, a través de l’observació docent registrada al diari de camp, es detecten tres tipus d’equips homogenis: 1) els equips homogenis que funcionen bé i no depenen en excés del docent; 2) els equips homogenis que van treballant d’una manera correcta però necessiten la presència del docent; 3) els equips homogenis que són més dependents del docent, necessiten un participant que tingui una major iniciativa i no acaben de treballar de manera cooperativa.

10.7. Resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en els equips de l’estudi de cas 1

En aquest apartat es mostren els resultats obtinguts en la graella en què el docent ha anotat el nombre de consultes que li han fet, així com el nombre de conflictes que han sorgit als equips de l’estudi de cas 1. Els resultats s’analitzen i també es comparen entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2).

En la graella creada es distingeixen dos tipus de consultes: la de procediment de treball, és a dir, com han de realitzar una tasca o si tenen algun dubte dintre d’un treball, i la de com s’ha de gestionar i organitzar l’equip i els rols que han desenvolupar els seus membres. També es diferencien dos tipus de conflictes, els que acaben sent gestionats per l’equip i els que han de ser gestionats pel docent. Cal recordar que en el Quadern de l’equip els equips tenen a la seva disposició un protocol d’actuació que han de seguir en casos de conflicte, i una graella on els han d’anotar.

S’analitza la informació recollida en tres sessions (25/02/2020, 03/03/2020 i 10/03/2020). En la quarta sessió, en què haurien continuat treballant en equips, ja estàvem confinats a causa de la pandèmia de la covid-19. En aquestes sessions en el moment de confinament no és possible registrar el nombre i el tipus de consultes perquè no es poden

arribar a quantificar per ser molt variades, ja que aquestes s'han produït a través de correus signats de manera individual, correus signats com a equip, consultes a través d'entregues de treballs individual, consultes a través de lliuraments d'equip, i consultes a través de connectar-nos virtualment amb l'equip de torn per a resoldre els dubtes que presentaven.

L'instrument de recerca s'analitzen de diverses formes i es mostra a través d'aquests punts:

- Resultats i anàlisi dels equips heterogenis i homogenis.
- Comparació entre els equips heterogenis i homogenis.
- Comparació de la mitjana de consultes i conflictes entre els equips heterogenis i homogenis.

10.7.1.- Resultats i anàlisi dels equips heterogenis i dels homogenis

A continuació, en la taula que observem, apareixen el nombre de vegades que cada equip consulta al docent i el nombre de conflictes resolts pel mateix equip o pel docent en els equips heterogenis (seminari 1):

Taula 240. Nombre de consultes al docent i conflictes sorgits en els equips heterogenis (EC1)

S1 Heterogenis	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió de l'equip		Gestionat per l'equip		Gestionat pel prof.	
S1E1	2		1		1		0	
S1E2	2		0		0		0	
S1E3	2		0		0		0	
S1E4	3		1		0		0	
S1E5	2		0		0		0	
S1E6	1		0		0		0	
S1E7	2		0		0		0	
S1E8	2		1		0		0	
S1E9	2		1		0		0	
S1E10	3		1		0		0	
S1E11	1		0		0		0	
S1E12	1		0		0		0	
Total parcial	23	7'7/s.	5	1'7/s.	1	0'3/s.	0	0/s.
TOTAL	28 → 9'3/sessió				1 → 0'3/sessió			

Font: elaboració pròpia.

El total de consultes al professor que han realitzat els dotze equips heterogenis en les tres sessions presencials és de 28, que són un total de 9'3 consultes per sessió. D'aquestes 28 consultes, 23 són sobre el procediment del treball i cinc són sobre la gestió

de l'equip. Per cada sessió són: 7'7 consultes sobre procediment del treball, i 1'7 consultes per sessió sobre la gestió de l'equip. Tot i que cal dir que les de gestió de l'equip es van concentrar en les dues primeres sessions.

Pel que fa als conflictes apareguts, només se n'ha registrat un. El participant 3 de l'equip S1E1 va enviar un correu al professor en data 26/02/2020 tot dient que se sentia "bastant infantil" per haver d'escriure el correu per dir que: "el meu grup de treball de seminari m'ignora, realment no sé el motiu, perquè motius no els hi he donat, però m'ignoren i pel que he vist en aquest grup la meua veu no la tenen en compte per a res". El participant afegeix que no se sent gens còmode, que mai li havia succeït i que li agradaria trobar una solució. El professor va seguir el protocol confeccionat per actuar en aquests casos: va parlar amb l'alumne i aquest va poder parlar tranquil·lament amb el seu equip, sense la presència del professor. En la propera sessió el participant va informar a l'aula que el problema s'havia solucionat.

D'altra banda, a continuació mostrem la taula dels equips homogenis (seminari 2), on es recull el nombre de vegades que cada equip consulta al docent i el nombre de conflictes resolts pel mateix equip o pel docent:

Taula 241. Nombre de consultes al docent i conflictes sorgits en els equips homogenis (EC1)

S2 Homogenis	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió de l'equip		Gestionat per l'equip		Gestionat pel prof.	
S2E13	3		1		0		0	
S2E14	2		1		0		0	
S2E15	6		1		1		0	
S2E16	7		2		0		1	
S2E17	4		0		0		0	
S2E18	5		1		0		0	
S2E19	3		1		0		0	
S2E20	4		0		0		0	
S2E21	2		0		0		0	
S2E22	2		1		0		0	
S2E23	5		1		0		0	
S2E24	6		2		1		0	
Total parcial	49	16'3/s.	11	3'7/s.	2	0'7/s.	1	0'3/s.
TOTAL	60 → 20/sessió				3 → 1/sessió			

Font: elaboració pròpia.

En aquesta taula es veuen clarament que les xifres dels equips homogenis són ben diferents de les que hem vist amb la taula dels equips heterogenis. En el seminari 2, el total de consultes al professor que han realitzat els dotze equips homogenis en les tres sessions és de 60, que són un total de 20 consultes per sessió. De les 60 consultes, 49 són

sobre el procediment del treball que han realitzar els equips i onze són sobre la gestió de l'equip. Per cada sessió són 16'3 consultes per sessió sobre procediment del treball i 3'7 consultes per sessió sobre la gestió de l'equip. En aquest seminari 2 les consultes sobre la gestió de l'equip han aparegut en totes tres sessions.

Pel que fa als conflictes, se n'han registrat tres en total: a l'equip S2E15 la participant 60 comenta al docent -en privat a l'aula- que l'equip no acaba de funcionar, que el participant 59 va una mica a la seva; a l'equip S2E16, tres membres de l'equip, adverteixen el docent que el participant 61 no és constant, arriba tard i no compleix amb algunes funcions del rol que ha d'exercir; a l'equip S2E24 passa el mateix, tres membres informen el docent que la participant 94 no es responsabilitza d'alguns aspectes del rol i que tampoc no assisteix a classe. En tots tres casos se soluciona i només en un d'ells intervé el professor, que parla amb el participant 61 perquè s'ajusti i exerceixi els compromisos que ha agafat envers el seu equip i que comença a no complir.

10.7.2.- Comparació entre els equips heterogenis i els homogenis

Per tant, com acabem de veure, hi ha grans diferències entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2) d'aquest estudi de cas 1. En primer lloc, al seminari 1 podem observar que el valor absolut l'obtenen els equips S1E4 i S1E10 amb un total de quatre consultes en les tres sessions, en canvi al seminari 2 es dona en l'equip S1E16 amb un total de nou consultes. D'igual manera, cal fer èmfasi que del seminari 2, els equips S2E24 i S2E15 obtenen uns valors de nou i vuit consultes respectivament. Al seminari 2 hi ha un total de cinc equips amb un valor més alt que l'equip que té el valor més alt al seminari 1, el ja esmentat equip S1E4.

Al seminari 1 es registren un total de 28 consultes (9'3 consultes per cadascuna de les tres sessions) i al seminari 2 un total de 60 (20 consultes per cadascuna de les tres sessions). Són moltes consultes les realitzades pels equips del seminari 2. A més, la tipologia de consulta també és diferent. Mentre que al seminari 1 els equips pregunten més sobre qüestions precises sobre com actuar o què fer en un moment donat dintre de l'activitat, al seminari 2 són més aviat qüestions del tipus organitzatiu o de no saber com afrontar o iniciar la tasca. Per exemple, així va ocórrer en els equips S2E15, S2E16, S2E18 i S2E23. En canvi, en el mateix seminari 2, les consultes per part dels equips S2E13, S2E19, S2E20 i S2E24 són més per inseguretat dels membres de l'equip, és a dir,

per confirmar tot consultant el docent que van ben encaminats. En canvi, en aquest mateix seminari 2, els equips S2E14, S2E17, S2E21 i S2E22 tenen dubtes semblants als dels equips heterogenis (equips del seminari 1), que són dubtes més concrets sobre contingut del treball. Per tant, al seminari 2 es detecten que hi ha tres tipologies d'equips:

- *Tipologia 1*: equips que tenen dubtes pràctics sobre la tasca, són consultes precises sobre l'activitat. Equips S2E14, S2E17, S2E21 i S2E22.
- *Tipologia 2*: equips que consulten per falta de seguretat i necessiten una confirmació del professor per sentir-se validats. Equips S2E13, S2E19, S2E20 i S2E24.
- *Tipologia 3*: equips amb problemes greus de tipus organitzatiu o de no saber com afrontar o iniciar les tasques. Hi ha falta d'iniciativa. Equips S2E15, S2E16, S2E18 i S2E23.

En canvi, del seminari 1, gairebé tots els equips fan consultes similars als de la tipologia 1 del seminari 2. Només l'equip S1E10 s'apropa, de vegades, a la tipologia 3 (problemes greus), i els equips S1E8 i S1E9 a la tipologia 2 (consulten per sentir-se validats).

En totes dues tipologies de consultes registrades (tant sobre procediment del treball com de gestió de l'equip) hi ha diferències significatives entre els dos seminaris. Al seminari 1 hi ha 23 consultes sobre el procediment del treball i cinc sobre la gestió de l'equip, mentre que al seminari 2 n'hi ha fins a 49 sobre procediment i onze sobre gestió. Per tant, al seminari 2 tenen més dubtes sobre com s'ha de realitzar el treball i sobre com ha de funcionar l'equip amb els rols després que ja fessin el Quadern i el Pla de l'equip.

Pel que fa als conflictes sorgits, gairebé no hi ha diferències entre els dos seminaris, però també és al seminari 2 on n'apareixen més. Hi ha un conflicte al seminari 1 i tres al seminari 2. Tots resolts pels mateixos equips, menys el de l'equip S2E16 que ha intervingut el professor, tal com ja s'ha esmentat anteriorment.¹¹⁵

¹¹⁵ Un a punt a destacar dels tres casos és que cap d'ells ha omplert la graella "Incidències" (instrument que es pot veure a l'annex 23) preparada per registrar els conflictes que han sorgit, seguint el protocol d'actuació dissenyat.

10.7.3.- Comparació de la mitjana de consultes i conflictes entre els equips heterogenis i els homogenis

Finalment, si analitzem els resultats de la mitjana de consultes i conflictes per equip, es veuen clarament les grans diferències entre els equips heterogenis (seminari 1) i els homogenis (seminari 2):

Taula 242. Mitjanes consultes i conflictes en els seminaris de l'estudi de cas 1

EC1	Consultes			Conflictes		
	Procediment treball	Gestió de l'equip	Total	Gestionat per l'equip	Gestionat pel prof.	Total
S1 (het.)	1'9/equip	0'4/equip	2'3/equip	0'1/equip	0/equip	0'1/equip
S2 (hom.)	4'1/equip	0'9/equip	5/equip	0'2/equip	0'1/equip	0'3/equip

Font: elaboració pròpia.

Així doncs, la mitjana de qüestions per equip fetes al docent en total en aquestes tres sessions és de 2'3 consultes per equip al seminari 1 (heterogenis) i de cinc consultes per equip al seminari 2 (homogenis). El seminari 1 (heterogenis) té una mitjana de 1'9 consultes per equip sobre el procediment del treball i de 0'4 consultes per equip sobre la gestió de l'equip, i el seminari 2 (homogenis) té una mitjana de 4'1 consultes per equip sobre procediment del treball i de 0'9 consultes per equip sobre gestió de l'equip. Per tant, com s'observa, al seminari 2 hi ha una mitjana molt més alta (més del doble) de consultes al docent, tant pel que fa sobre com s'ha de procedir en la feina com pel que fa a la gestió del propi equip (funcionament de rols, funcions i Quadern i Pla de l'equip).

Pel que fa als conflictes, el seminari 1 (heterogenis) surt amb un 0'1 de conflictes per equip i el seminari 2 amb un 0'3 de conflictes per equip, 1 dels quals (el 0'1) l'ha gestionat el docent. Per tant, com mostren les xifres, en aquestes tres sessions no es pot dir que hi hagi hagut conflictes com a tal, sinó que han estat situacions que podem anomenar "prèvies a un possible conflicte", que hauria pogut esdevenir si es repeteixen.

En conclusió, en aquestes tres sessions presencials, les diferències són molt clares entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2), sent els equips homogenis els qui més consulten el docent, tant pel que fa a com s'ha de procedir en el treball com pel que fa a la gestió de l'equip (rols, funcions, Quadern i Pla de l'equip), tal com també en conflictes que s'han registrat. En darrer terme, recordem que s'han detectat fins a tres tipologies d'equips homogenis: els qui van treballant sense problemes (tipologia 1), els qui van fent i el necessiten per assegurar-se (tipologia 2), els qui necessiten el docent gairebé d'una manera permanent (tipologia 3).

10.8. Resultats i anàlisi del qüestionari de valoració final de l'estructura dissenyada de l'estudi de cas 1

En aquest apartat es mostren els resultats del qüestionari que han dut a terme els participants per valorar definitivament l'estructura d'aprenentatge cooperatiu que han practicat en l'estudi de cas 1.

En el qüestionari havien de respondre a través de l'escala Likert de l'1 al 5 (1 és “totalment en desacord”; 2 és “en desacord”; 3 és “ni d'acord ni en desacord”, 4 és “d'acord”; 5 és “totalment d'acord”) i alhora justificar aquesta elecció.

Els resultats es mostren a través de dos punts:

- *Taula general*: es poden veure tots els resultats en totes les preguntes. Es mostren xifres i percentatges.
- *Resultats de cada pregunta*: es realitza un gràfic de les respostes en cada pregunta i també s'analitzen i es valoren les respostes obertes dels participants en cadascuna d'elles.

10.8.1.- Taula general dels resultats del qüestionari Likert (estudi de cas 1)

Taula 243. Taula general respostes qüestionari final (estudi de cas 1)

EC1	1	2	3	4	5
1.- El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.	0 (0%)	4 (4'7%)	5 (5'9%)	39 (45'9%)	37 (43,5%)
2.- La metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.	0 (0%)	2 (2'4%)	6 (7'1%)	30 (35'3%)	47 (55'3%)
3.- El mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys.	0 (0%)	0 (0%)	10 (11'8%)	29 (34'1%)	46 (54'1%)
4.- La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular.	0 (0%)	1 (1'2%)	15 (17'6%)	30 (35'3%)	39 (45'9%)
5.- El treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge.	0 (0%)	2 (2'4%)	5 (5'9%)	26 (30'6%)	52 (61'2%)
6.- L'ús d'equips cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reuneixin fora de l'aula per a continuar estudiant junts.	0 (0%)	2 (2'4%)	16 (18'8%)	30 (35'3%)	37 (43'5%)

7.- L'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats - individuals i de grup- en el seu propi procés d'aprenentatge.	0 (0%)	0 (0%)	1 (1'2%)	32 (37'6%)	52 (61'2%)
8.- El mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip.	0 (0%)	1 (1'2%)	11 (12'9%)	41 (48'2%)	32 (37'6%)
9.- El mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual.	3 (3'5%)	0 (0%)	5 (5'9%)	30 (35'3%)	47 (55'3%)
10.- Quan sigui mestra aplicaré el mètode cooperatiu a l'aula de primària.	0 (0%)	0 (0%)	2 (2'4%)	25 (29'4%)	58 (68'2%)

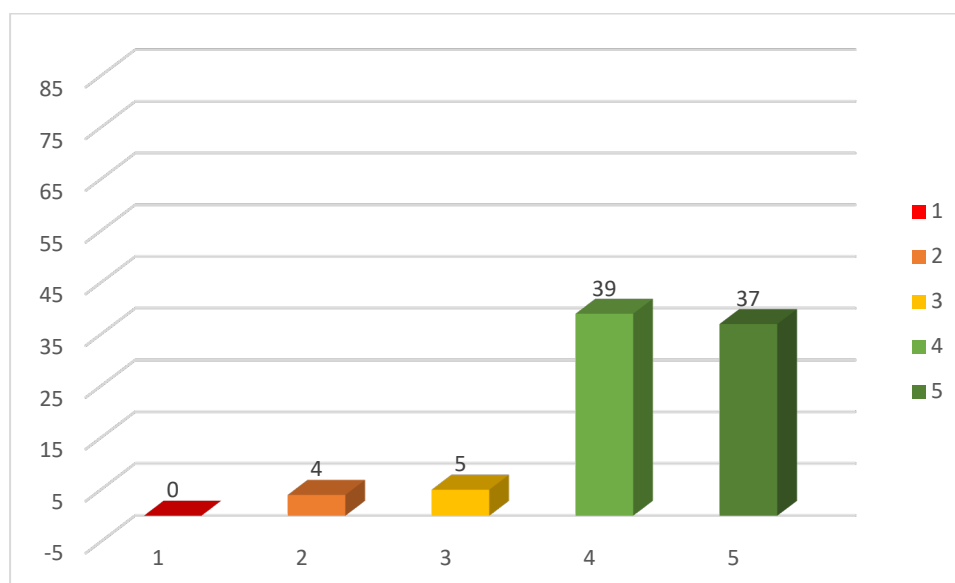
Font: elaboració pròpia.

Els resultats obtinguts del qüestionari són molt bons, un 89'4% creu que el mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge (pregunta 1); un 90'6% creu que la metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica (pregunta 2); un 88'2% pensa que el mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys (pregunta 3); un 81'2% assenyalava que la metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular (pregunta 4); un 91'8% creu que el treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge (pregunta 5); un 78'8% pensa que l'ús d'equips cooperatius a l'aula augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora d'aquesta per a continuar estudiant junts (pregunta 6); un 98'8% creu que l'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitat –individual i de grup- en el propi procés d'aprenentatge (pregunta 7); un 85'8% creu que el mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip (pregunta 8); un 90'6% pensa que el mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual (pregunta 9); un 97'6% creu que quan siguin mestres aplicaran l'aprenentatge cooperatiu a l'aula d'Educació Primària (pregunta 10).

10.8.2.- Resultats de cada pregunta en les respostes tancades i obertes del qüestionari (estudi de cas 1)

En les respostes a la pregunta 1 “El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, quatre dels 85 participants (4'7%) està en desacord, cinc dels 85 (5'9%) no estan ni d'acord ni en desacord, 39 dels 85 (45'9%) es mostren d'acord i 37 dels 85 (43'5%) estan totalment d'acord. Per tant, 76 de 85 participants (89'4%) afirmen que el mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.

Gràfic 2. Respostes pregunta 1 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Dels cinc participants que seleccionen l'opció “ni d'acord ni en desacord”, dos d'ells no ho justifiquen (participant 36 i participant 62), i els altres tres expliquen això:

Taula 244. Respostes obertes “ni d'acord ni en desacord” pregunta 1 qüestionari final (EC1)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 1. “El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge”	Participant 37	3	“Perquè tot i que es tracti de treball cooperatiu i es treballi conjuntament per aconseguir fins comuns, poden haver-hi membres que treballin més que d'altres.”
	Participant 43	3	“No estic ni d'acord ni en desacord, perquè penso que el treball individual també assegura la implicació activa de l'estudiant. Tot i això, crec que és més ric treballar en grups cooperatius que individualment.”
	Participant 73	3	“Si un alumne no vol participar dona igual si és en cooperatiu o no, no participarà.”

Font: elaboració pròpia.

Observem que dos d'ells expliquen que l'aprenentatge cooperatiu no assegura que tothom s'involucri per igual, i l'altre participant explica que el treball individual també assegura la implicació activa, encara que assenyala que és "més ric" treballar en grups cooperatius.

Pel que fa als quatre participants que assenyalen estar "en desacord", un d'ells no ho justifica (participant 55), i els altres tres expliquen que:

Taula 245. Respostes obertes "en desacord" pregunta 1 qüestionari final (EC1)

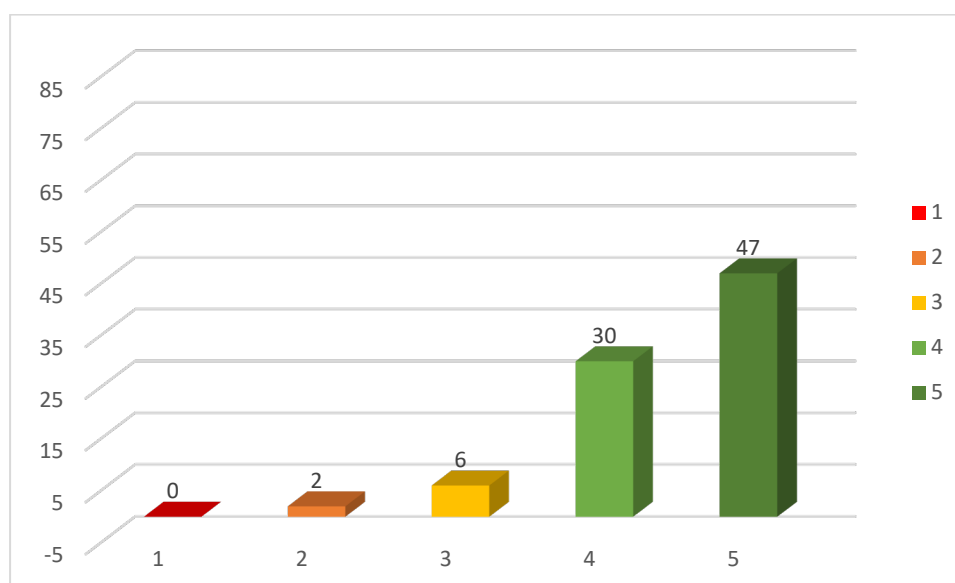
Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 1. "El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge"	<i>Participant 71</i>	2	"Sempre existeix la possibilitat que algun membre del grup es relaxi i els altres membres hagin de suportar la seva feina. Per tant, la metodologia sí fa partícips a tots els membres però no es podrà assegurar la implicació activa de tots els membres."
	<i>Participant 13</i>	2	"No he acabat de trobar-me immersa en un mètode cooperatiu a causa de les dificultats de comunicació de la situació d'emergència."
	<i>Participant 34</i>	2	"No tothom participa activament en un grup."

Font: elaboració pròpia.

Podem veure com dos d'ells assenyalen que no tothom participa amb la mateixa implicació. A més, la participant 13 afirma que no ha pogut veure's immersa dintre de la manera de treballar virtual en la situació de confinament.

En la pregunta 2 "La metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica", cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, dos dels 85 participants (2'4%) està en desacord, sis dels 85 (7'1%) no estan ni d'acord ni en desacord, 30 dels 85 (35'3%) es mostren d'acord i 47 dels 85 (55'3%) estan totalment d'acord. Per tant, 77 de 85 participants (90'6%) afirmen que la metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.

Gràfic 3. Respostes pregunta 2 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Dels sis participants que seleccionen estar “ni d’acord ni en desacord”, dos d’ells no expliquen per què (participant 18 i participant 55), i els altres quatre ho justifiquen d’aquesta manera:

Taula 246. Respostes obertes “ni d’acord ni en desacord” pregunta 2 qüestionari final (EC1)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 2. “La metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.”	<i>Participant 63</i>	3	“Penso que en part sí i en part no, ja que el fet de treballar en grup ajuda a compartir idees i pensaments i això implica raonar críticament, però també crec que fins que no tens confiança amb el grup i amb els membres, et costa.”
	<i>Participant 3</i>	3	“Estic d'acord perquè es poden expressar les opinions, però també pot sentir-se cohibit i no participar tant, per tant no fomentar la seva capacitat crítica.”
	<i>Participant 26</i>	3	“Depèn de com es treballi. S'ha de remarcar amb activitats inicials i fomentar la participació de tothom.”
	<i>Participant 64</i>	3	“Estic d'acord, ja que has de buscar la informació que necessites per treballar i has de saber escollir-la bé.”

Font: elaboració pròpia.

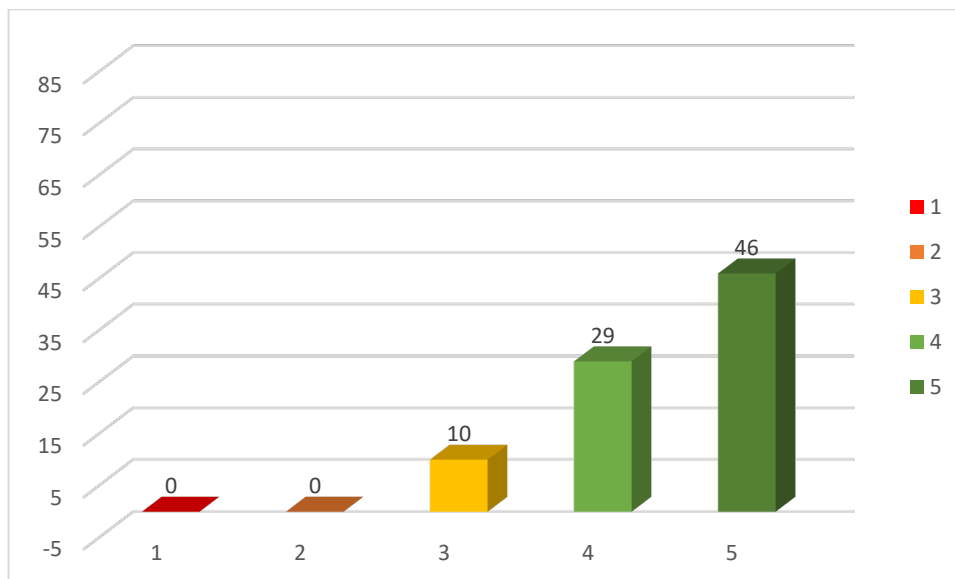
La participant 63 explica el que ha passat en el seu equip i que es pot veure en altres instruments i en la triangulació. Els ha costat tenir confiança entre els membres de l’equip i començar a treballar conjuntament, compartir idees, debatre-les, etc. El participant 3 descriu el que li ha passat dintre del seu equip, quan alguns cops s’ha sentit una mica de banda. El participant 26 explica que l’aprenentatge cooperatiu és una bona metodologia però cal fer abans per a habitar l’alumnat i cal fomentar la seva participació.

I la participant 64 aporta una resposta que més aviat és d'estar "d'acord" o "totalment d'acord" i no pas de no estar "ni d'acord ni en desacord".

Dues participants responen estar "en desacord". Una no ho justifica (participant 62) i l'altra justifica que: "He raonat de la mateixa manera que durant altres mètodes de treball. No he notat diferència en aquest aspecte" (participant 13).

En la pregunta 3 "El mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys", cap dels 85 participants es mostra totalment en desacord, cap dels 85 està en desacord, deu dels 85 (11'8%) no estan ni d'acord ni en desacord, 29 dels 85 (34'1%) es mostren d'acord i 46 dels 85 (54'1%) estan totalment d'acord. Per tant, 75 de 85 participants (88'2%) afirmen que el mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les ciències socials mitjançant la interacció entre companys. Per exemple, la participant 25 afirma que treballant així "es fomenta l'aprenentatge entre iguals, entre ells es poden explicar els conceptes que no entenen i això potencia l'aprenentatge".

Gràfic 4. Respostes pregunta 3 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Pel que fa als deu participants que indiquen estar "ni d'acord ni en desacord" expliquen que:

Taula 247. Respostes obertes “ni d’acord ni en desacord” pregunta 3 qüestionari final (EC1)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 3. “El mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys.”	<i>Participant 63</i>	3	“Crec que depèn molt dels companys també, ja que s'han d'implicar a l'hora d'aprendre nous coneixements i per tal de poder fer-ho, has de tenir una bona interacció amb ells. També penso que el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials es pot incrementar individualment. No obstant això, sempre està bé interaccionar amb els companys i compartir idees i coneixements.”
	<i>Participant 71</i>	3	“Permet incrementar el nivell d'aprenentatge depenent de la implicació dels alumnes. Poden implicar-se profundament i intentar averiguar més coses però també pot ser que no.”
	<i>Participant 18</i>	3	“No crec que el mètode cooperatiu faci que el nivell d'aprenentatge de ciències socials dels alumnes augmenti.”
	<i>Participant 13</i>	3	“En cas que es treballi a partir de temes rellevants i amb activitats significatives.”
	<i>Participant 32</i>	3	“Perquè s'ajuden entre ells i elles, un pot ser molt bo en algun aspecte i pitjor en un altre, i entre tots es poden complementar.”
	<i>Participant 73</i>	3	“Perquè en haver-hi de fer activitats diferents membres aprenen i després ho posen en comú.”
	<i>Participant 19</i>	3	“Pots fer un treball en grup però independentment dels companys aprendre per un mateix sense interactuar quasi bé.”
	<i>Participant 55</i>	3	“El coneixement no el transmetran els teus iguals, principalment.”
	<i>Participant 50</i>	3	“La interacción entre compañeros permite afianzar una nueva dimensión de aprendizaje, ya que cada uno puede hacer aportaciones en el grupo. Con la interacción se adquieren y construyen conocimientos, a través de los contenidos de la materia y lo que se aprende de los conocimientos que aportan los compañeros. Es decir, aprender unos de otros.”
	<i>Participant 16</i>	3	“Bé, no només aprenem ciències socials, jo considero que aprenem a desenvolupar més el treball cooperatiu que l'assignatura en si mateixa.”

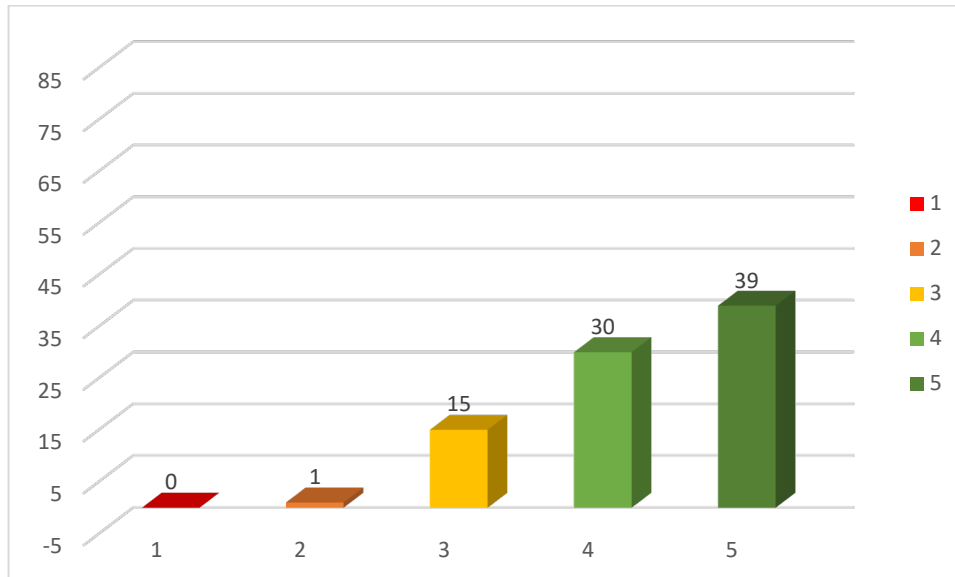
Font: elaboració pròpia.

En línies generals, aquests deu participants indiquen que s'aprèn més depenent de la implicació dels companys. La participant 16 assenyala un fet substancial que ha pogut ocórrer en algun grup, que s'apregui sobre ciències socials (cooperar per aprendre), però que encara s'hagi après més sobre com treballar cooperativament (aprendre a cooperar).

En la pregunta 4 “La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, un dels 85 participants (1'2%) està en desacord, quinze dels 85 (17'6%) no estan ni d'acord ni en desacord, 30 dels 85

(35'3%) es mostren d'acord i 39 dels 85 (45'9%) estan totalment d'acord. Per tant, 69 de 85 participants (81'2%) afirmen que l'aprenentatge cooperatiu ha de ser una prioritat curricular.

Gràfic 5. Respostes pregunta 4 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Si mostrem els quinze participants que assenyalen estar “ni d'acord ni en desacord”:

Taula 248. Respostes obertes “ni d'acord ni en desacord” pregunta 4 qüestionari final (EC1)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 4. “La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular.”	Participant 29	3	“Crec que és una metodologia més a utilitzar dins de l'aula. No crec que tot s'hagi de fer utilitzant-la però és molt útil i beneficiosa per a les i els estudiants.”
	Participant 70	3	“Estaria bé que fos important, però els nens i nenes també han de tenir una part de treball individual, en el qual tinguin tota la responsabilitat.”
	Participant 49	3	“És una metodologia molt útil que cal combinar amb d'altres. No ha de ser una prioritat, però sí una forma de treball força adequada que cal anar incorporant i millorant amb els anys.”
	Participant 92	3	“Seria ideal que fos prioritària aquesta manera d'ensenyar, però a vegades és difícil treballar-la a classe amb els alumnes”
	Participant 85	3	“Perquè és un bon mètode per treballar les diferents matèries i els diferents temes/continguts.”
	Participant 43	3	“Penso que hi ha d'haver moments per a tot, no hi ha una cosa molt bona ni l'altra molt dolenta. S'ha de treballar cooperativament perquè la societat així ho requereix, però també hi ha d'haver moments per

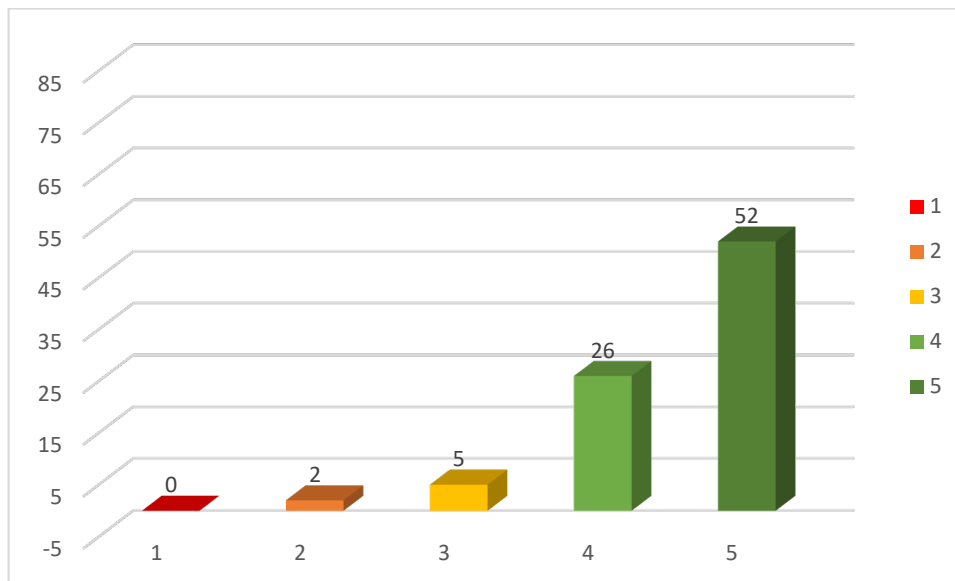
		treballar individualment per tal de desenvolupar una autonomia eficaç.”
<i>Participant 7</i>	3	“Hi ha moltes formes de treballar que són efectives per a l'aprenentatge.”
<i>Participant 64</i>	3	“És important treballar cooperativament, ja que molts cops fora dels centres educatius es treballa d'aquesta manera.”
<i>Participant 62</i>	3	“Hi ha mètodes millors i mètodes que estan per sota d'aquesta metodologia.”
<i>Participant 73</i>	3	“Es millor que la clàssica però s'ha de fer bé perquè sigui eficient.”
<i>Participant 55</i>	3	“Crec que hi ha més mancances o aspectes a millorar pel que fa a continguts que pel que fa a metodologies. La metodologia cooperativa és interessant però, per a mi, no és una prioritat.”
<i>Participant 61</i>	3	“Perquè pot ajudar encara que el treball, al cap i a la fi, el farà l'alumne individualment.”
<i>Participant 65</i>	3	“Perquè no en totes les assignatures es necessita un treball cooperatiu.”
<i>Participant 67</i>	3	“Sí, hauria de ser-ho, però hi ha moltes altres coses que també haurien de ser prioritats, com per exemple, el canvi de metodologia d'avaluació per a un aprenentatge real.”
<i>Participant 30</i>	3	“En certa part.”

Font: elaboració pròpia.

En general, assenyalen que no és l'únic mètode disponible i alguns d'ells subratllen la importància de combinar el mètode cooperatiu amb el treball individual. Un fet que es planifica per a l'estudi de cas 2. D'altra banda, només un dels participants indica estar “en desacord”: “És un mètode adequat i molt profitós en diversos sentits però no penso que hagi d'arribar a ser obligatori o curricular” (participant 71).

En la pregunta 5 “El treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, dos dels 85 participants (2'4%) està en desacord, cinc dels 85 (5'9%) no estan ni d'acord ni en desacord, 26 dels 85 (30'6%) es mostren d'acord i 52 dels 85 (61'2%) estan totalment d'acord. Per tant, 78 de 85 participants (91'8%) afirmen que el treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge.

Gràfic 6. Respostes pregunta 5 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Cinc dels participants assenyalen estar “ni d’acord ni en desacord”. En les respostes torna a sortir el factor “implicació dels companys”. Els participants veuen que s’aprendran tant continguts com valors o habilitats socials depenent de quins companys tinguin a l’equip. Pel que fa a les dues participants que indiquen estar “en desacord”, assenyalen que:

Taula 249. Respostes obertes “en desacord” pregunta 5 qüestionari final (EC1)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 5. “El treball en equips cooperatius no només assegura l’assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l’assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d’aprenentatge.”	<i>Participant 13</i>	2	“La forma de treball durant aquest curs no m’ha proporcionat aquestes competències.”
	<i>Participant 55</i>	2	“Per la meua experiència sé que aquesta metodologia no assegura l’assumpció del rol o les funcions, així que tampoc la competència social ni els valors cooperatius. Hi ha qui aprofita aquesta manera de treballar per no implicar-se, confiant que ho faran els altres per ell.”

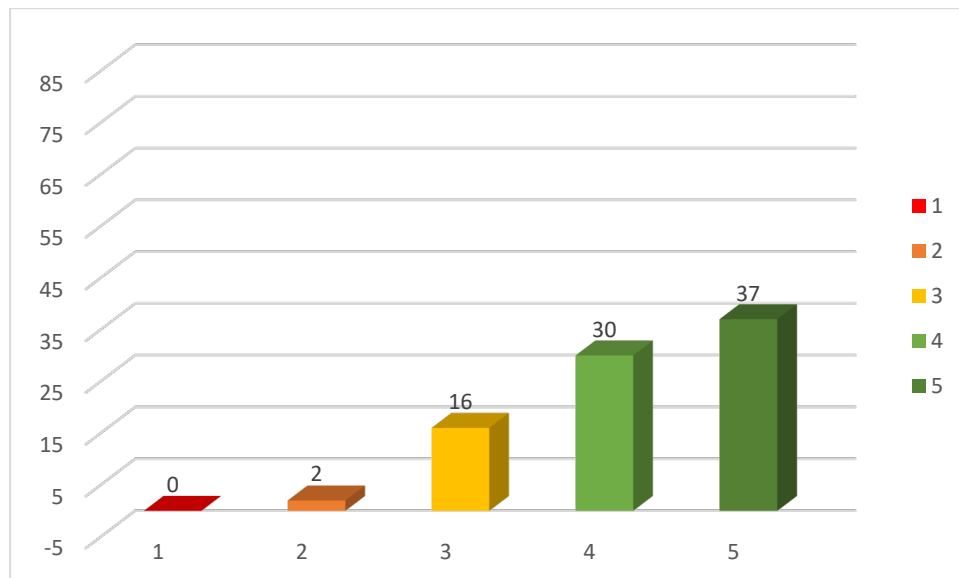
Font: elaboració pròpia.

Observem que la participant 13 no ha acabat de treballar a gust d’aquesta manera. Cal dir que és una estudiant que funciona molt i molt bé sola, i que té molt d’interès per les ciències socials. A més, és la que més estira del seu equip. Un equip que, com es veurà en la triangulació de dades, de vegades no ha acabat de funcionar. En canvi, la participant 55 parla de la desviació “diferenciadora o asimètrica” i sobre els estudiants

“autoestopistes”, és a dir, aquells qui poden aprofitar-se de l’empenta dels altres membres de l’equip, es deixen portar per la responsabilitat dels altres i fan el mínim.

En la pregunta 6 “L’ús d’equips cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora de l’aula per a continuar estudiant junts”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, dos dels 85 participants (2’4%) està en desacord, setze dels 85 (18’8%) no estan ni d’acord ni en desacord, 30 dels 85 (35’3%) es mostren d’acord i 37 dels 85 (43’5%) estan totalment d’acord. Per tant, 67 de 85 participants (78’8%) afirmen que l’ús d’equips cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora de l’aula per a continuar estudiant junts.

Gràfic 7. Respostes pregunta 6 qüestionari de valoració final (EC1)



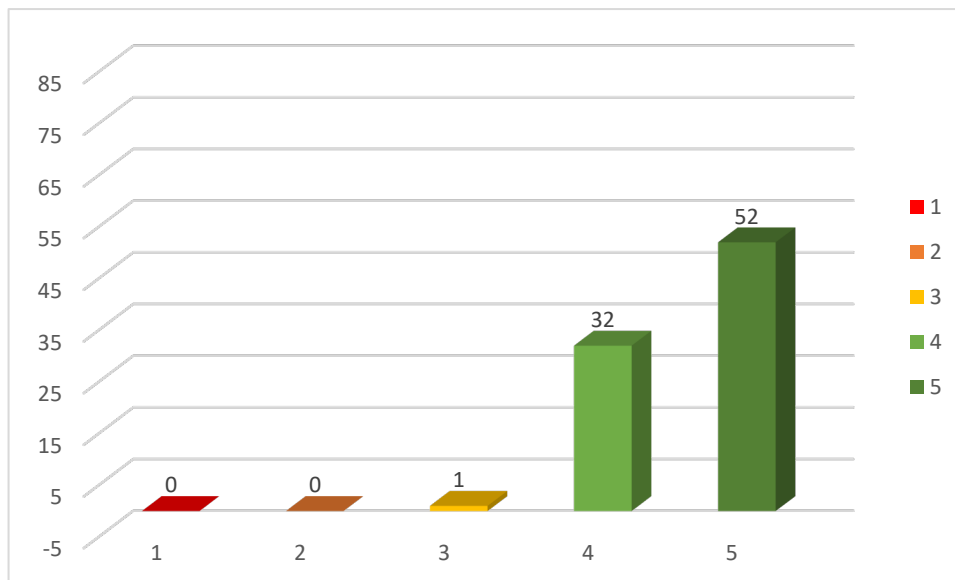
Font: elaboració pròpia.

Com hem vist, en aquesta pregunta són setze els participants que estan “ni d’acord ni en desacord”. En les seves respostes, no estic del tot segur que alguns d’aquests participants hagin comprès del tot la pregunta. Tot i que la gran majoria l’ha entès, n’hi ha que es pensen que es referia al fet de no acabar la feina en la sessió a l’aula i que es preguntava si es reunien fora de l’horari de classe per acabar la feina. I és per això que contesten “ni d’acord ni en desacord”, perquè hi ha algunes tasques a fer individuals fora de l’horari de classe. Els altres participants indiquen que l’han comprès i indiquen “3” o “2” en l’escala Likert, assenyalen que tot i que l’aprenentatge cooperatiu millora les relacions socials i n’estableix de noves, això no significa que quedin fora de classe, perquè ja tenen el seu grup. Cal recordar que són estudiants de quart curs universitari, i per a

alguns d'ells els grups d'amistat ja són molt definits. Per exemple, la participant 29, que ha indicat "2", diu així: "Considero que no és ben bé així. En el meu cas, com a estudiant universitària no ha estat així. Crec que és perquè cadascú ja està acostumada o acostumat a un grup. Ara bé, si la proposta de treball cooperatiu s'apliqués només entrar a la facultat, considero que hi hauria major possibilitat."

D'altra banda, en la pregunta 7 "L'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats - individuals i de grup- en el seu propi procés d'aprenentatge", cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, cap dels 85 participants està en desacord, un dels 85 (1'2%) no estan ni d'acord ni en desacord, 32 dels 85 (37'6%) es mostren d'acord i 52 dels 85 (61'2%) estan totalment d'acord. Per tant, 84 de 85 participants (98'8%) afirmen que l'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma.

Gràfic 8. Respostes pregunta 7 qüestionari de valoració final (EC1)

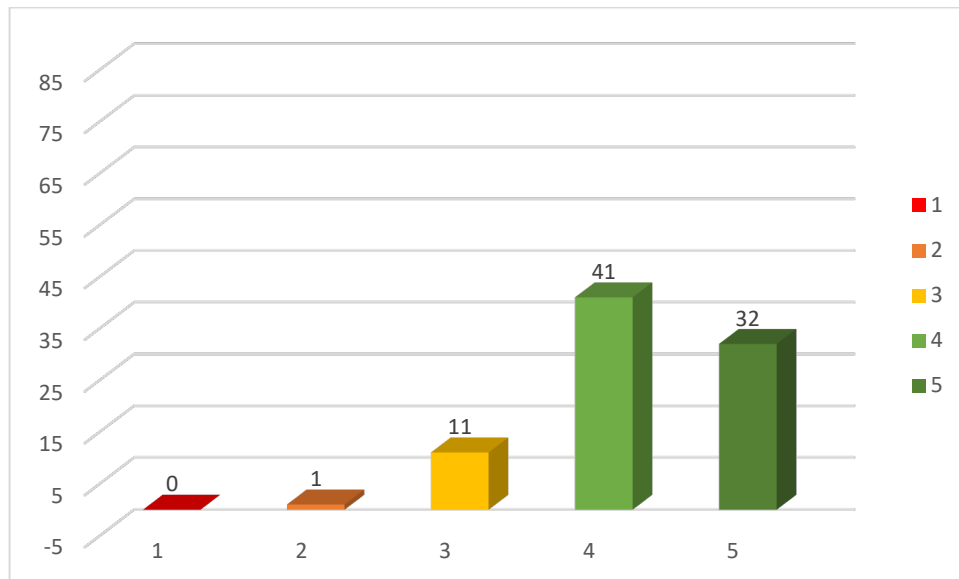


Font: elaboració pròpia.

L'única resposta que indica estar "ni d'acord ni en desacord" assenyala que: "En l'aprenentatge cooperatiu, és important que cada membre del grup tingui un paper. Això fa que se sentin més importants i assumeixin aquesta responsabilitat. No hem d'oblidar, que la mestra sempre els guiarà en el que faci falta" (participant 64). Aquesta participant, responent a la pregunta, subratlla que el docent ha de tenir un paper actiu dintre del procés d'aprenentatge en les situacions d'equips cooperatius.

En la pregunta 8 “El mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, un dels 85 participants (1'2%) està en desacord, onze dels 85 (12'9%) no estan ni d'acord ni en desacord, 41 dels 85 (48'2%) es mostren d'acord i 32 dels 85 (37'6%) estan totalment d'acord. Per tant, 73 de 85 participants (85'8%) afirmen que el mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip.

Gràfic 9. Respostes pregunta 8 qüestionari de valoració final (EC1)

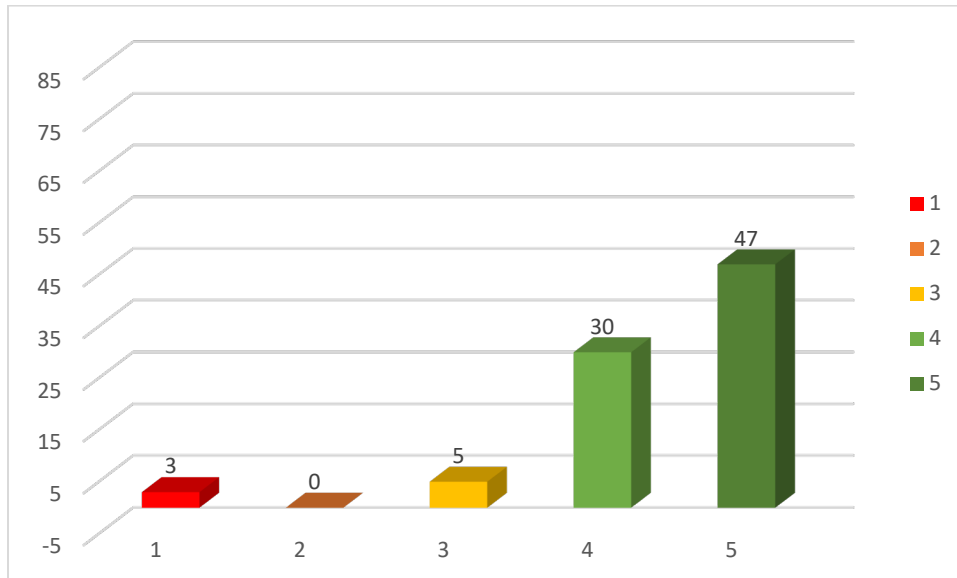


Font: elaboració pròpia.

En les respostes obertes dels onze participants que indiquen estar “ni d'acord ni en desacord”, en línies generals, assenyalen que tots els membres han d'acostumar-se a treballar i que per a això cal una mica de temps. L'únic participant que està “en desacord” (participant 3) és de l'equip S1E1, on ha tingut alguns problemes d'inclusió i, de vegades, s'ha vist bandejat per les companyes. Explica la dificultat d'adaptar-se a l'estil d'un equip.

En la pregunta 9 “El mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual”, tres dels 85 participants (3'5%) es mostren totalment en desacord, cap dels 85 està en desacord, cinc dels 85 (5'9%) no estan ni d'acord ni en desacord, 30 dels 85 (35'3%) es mostren d'acord i 47 dels 85 (55'3%) estan totalment d'acord. Per tant, 77 de 85 participants (90'6%) afirmen que el mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual.

Gràfic 10. Respostes pregunta 9 qüestionari de valoració final (EC1)

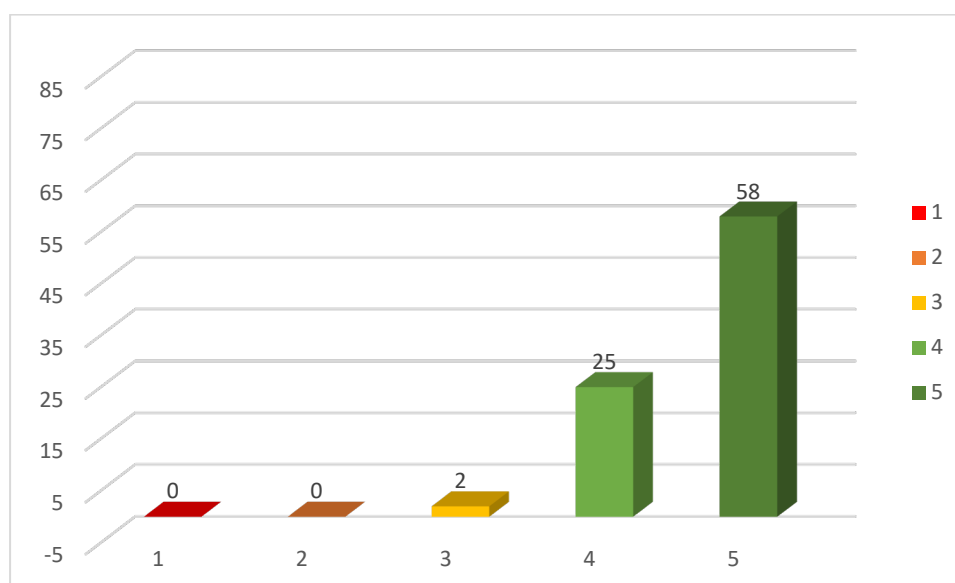


Font: elaboració pròpia.

Els cinc participants que responen “ni d’acord ni en desacord” justifiquen que la societat és individualista, competitiva, amb l’ideari capitalista com a base, i que això no va gaire d’acord a ensenyar a treballar cooperativament els infants. Pel que fa als tres participants que assenyalen estar “totalment en desacord” subratllen que no tothom s’ha implicat de la mateixa manera en els equips, i això significa que no tothom ha après. Per tant, no tots poden estar preparats per al món laboral.

En la pregunta 10 “Quan sigui mestra aplicaré el mètode cooperatiu a l’aula de primària”, cap participant dels 85 es mostra totalment en desacord, cap dels 85 participants està en desacord, dos dels 85 (2’4%) no estan ni d’acord ni en desacord, 25 dels 85 (29’4%) es mostren d’acord i 58 dels 85 (68’2%) estan totalment d’acord. Per tant, 83 de 85 participants (97’6%) aplicaran el mètode cooperatiu a les escoles.

Gràfic 11. Respostes pregunta 10 qüestionari de valoració final (EC1)



Font: elaboració pròpia.

Els dos participants que assenyalen estar “ni d’acord ni en desacord” no indiquen aspectes negatius sobre l’aprenentatge cooperatiu. La participant 62 indica que l’aplicarà depenent de les circumstàncies i dels continguts que es busquin aprendre. I el participant 73 assenjala que ha de trobar la millor manera d’implantar-lo.

Capítol 11.– Resultats de l'estudi de cas 2: *pédagogies coopératives*

En aquest capítol es presenten els resultats de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) extrets dels instruments de recerca que s'han descrit en el capítol 9 de marc metodològic de la recerca. Així doncs, es presenten resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels membres dels grups cooperatius, de les coavaluacions dels rols cooperatius que han desenvolupat els membres dels grups, de la rúbrica docent d'observació a vuit dels grups, dels Plans dels equips dels grups, del Diari de sessions d'aquests, del Diari de camp docent, de la rúbrica de consultes dels grups al docent i de registre dels conflictes sorgits en els grups, i del qüestionari de valoració final dels participants sobre l'estructura dissenyada. En darrer terme, es mostren els resultats i l'anàlisi de l'estudi paral·lel a aquesta recerca per a introduir els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) en el tractament de Problemes Socials Rellevants.

L'estudi guarda simetria procedimental amb l'estudi de cas 1, per tal que es puguin comparar la gran majoria dels instruments de recerca aplicats. Així doncs, es presenten diversos tipus d'anàlisi i de resultats de cadascun dels instruments. En primer lloc, s'analitzen de manera minuciosa tots els grups i tots els seus membres. Com l'estudi de cas 1, l'estudi de cas 2 també pren tints sociològics per dur a terme una anàlisi micro i veure quin tipus d'interacció i d'actituds desenvolupen els participants a dintre de l'estructura de grup basat en les pedagogies cooperatives. Així doncs, s'estableix l'actuació i el comportament de tots els participants envers el grup que formen part.

Com s'ha establert en l'inici del capítol 10 (resultats de l'estudi de cas 1), en aquest estudi de cas 2 també cal subratllar que segueix una anàlisi i una descripció dels resultats micro, de cada participant i de cada grup. Com s'ha esmentat al llarg de l'estudi, en aquesta recerca pren importància saber amb precisió com interacciona, com treballa i, en definitiva, com actua cadascun dels participants per a després mostrar els resultats globals. Com s'ha esmentat en el punt 9.3 de "Sistematització, anàlisi i triangulació de dades", seguint els postulats de Lewin (1945) no es duu a terme una anàlisi des de la perspectiva que un grup és la suma d'individus que el conformen, sinó que la conformació reuneix unes propietats pròpies, diferents de les dels membres individuals, i per això és important investigar les relacions entre els membres d'un grup i el tipus de comportant

individual si es vol entendre el comportament grupal. Així, per comprendre la conducta és indispensable tenir en compte l'ambient social, organitzatiu i d'interacció que influeix en els participants.

En segon lloc, després de determinar l'actuació individual de cadascun dels membres dels grups cooperatius, es realitza una comparació entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2, per tal de veure semblances i diferències procedimentals i actitudinals a l'hora de treballar, i d'interacció entre iguals. Els grups de tots dos seminaris són de conformació heterogènia, però al seminari 2 hi ha fins a sis dels vuit casos particulars que cursen l'assignatura (presentats al marc metodològic). A partir d'això es mostren xifres totals i percentatges que ajudaran a triangular les dades (capítol 12) per a establir com ha treballat cadascun dels grups cooperatius, i per a així comparar-ho amb els equips cooperatius de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) al capítol 13.

11.1. Resultats i anàlisi de les coavaluacions i autoavaluacions dels participants dels grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat s'analitzen i es mostren els resultats de les graelles de coavaluació i d'autoavaluació. Així doncs, a través dels deu ítems marcats en les rúbriques, valoren com han treballat els seus companys de grup (rúbrica de coavaluació) i també com consideren que han treballat ells mateixos (rúbrica d'autoavaluació), al llarg de tota l'experiència cooperativa. Aquests instruments de recerca s'analitzen de diverses formes i es mostren a través d'aquests punts:

- *Anàlisi grups per grup i de tots els seus membres:*
 - 1) *Taula dels resultats (coavaluació i autoavaluació) dels membres dels grups:* grup per grup, es mostren els resultats de l'anàlisi de les coavaluacions i l'autoavaluació. És una anàlisi qualitativa que triangula les respostes tancades (a través de les respostes tancades “sí”, “de vegades” i “no”) amb l'anàlisi de les respostes obertes en cadascun dels deu ítems. És la mateixa taula que s'ha utilitzat al final de l'experiència cooperativa de l'EC1, però amb una única diferència, en la graella proporcionada als participants també es recull l'opció “de

vegades” (es pot veure en color groc a les taules), i no només “sí” o “no”.

2) *Anàlisi qualitativa descriptiva de cada membre del grup*: participant per participant, de manera descriptiva es mostren els resultats de l’anàlisi qualitativa de les respostes tancades i obertes en les graelles de coavaluació i autoavaluació. Així doncs, de cadascun dels membres dels grups, en un primer paràgraf, es descriu l’actuació del participant, ítem per ítem; i, en un segon paràgraf, es mostra la valoració definitiva de l’actuació de l’individu en aquests mesos de treball. Per a fer aquestes dues anàlisis qualitatives, s’ha realitzat una triangulació de dades entre les coavaluacions de cada company i l’autoavaluació de l’individu.

3) *Figura conclusiva*: es crea una figura que il·lustra a mode conclusiu la valoració final de cada membre del grup en termes generals (es triangulen totes les dades): verd si el participants ha complit, groc si no ha complit sempre, i vermell si no ha complit.

- *Comparació dels resultats entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2*: es mostra una taula, i es comparen els grups del seminari 1 i 2 amb xifres i percentatges.
- *Comparació dels resultats entre els membres del seminari 1 i els membres del seminari 2*: es mostra una taula on apareix la valoració de tots els participants de l’estudi de cas i, posteriorment, es comparen aspectes més significatius (semblances i diferències) tant a dintre dels propis seminaris com entre els grups del seminari 1 i 2.

11.1.1.- Resultats i anàlisi grup per grup i de tots els seus membres

Lectura de les taules: a la columna esquerra (eix vertical) hi ha els números dels deu ítems que s’avaluen (de l’1 al 10), en les dues fileres superiors (eix horitzontal), en el marge superior apareixen cadascun dels participants avaluats (identificació codificada) i a sota de cada participant hi ha el número del codi de cada company que l’avalua. El número que està assenyalat de color blau és l’autoavaluació. A partir d’aquí, en la taula, es marquen les caselles de color verd (si compleixen), de color de groc (si no compleixen sempre, de vegades) o de color vermell (si no ho compleixen). Després de cadascuna de

les taules, es mostra el resultat descriptiu de l'anàlisi feta de l'actuació de cada membre del grup en cada ítem.

Lectura de les figures: es crea una figura per il·lustrar a mode conclusiu l'actuació de cada estudiant en el seu grup (segons la triangulació de les coavaluacions i l'autoavaluació): verd si ha complert, groc si ha complert de vegades, vermell si no ha complert.

Grup S1G1

Taula 250. Coavaluació i autoavaluació grup S1E1

	Participant 99					Participant 100					Participant 101					Participant 102					Participant 163				
	9	1	1	1	1	9	1	1	1	1	9	1	1	1	1	9	1	1	1	1	9	1	1	1	1
	9	0	0	0	6	9	0	0	0	6	9	0	0	0	6	9	0	0	0	6	9	0	0	0	6
		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3		0	1	2	3
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G1

- Participant 99

Aporta idees per cercar el bé comú (ítem 1); raona les respostes i proporciona idees significatives en les tasques (ítem 2); exerceix els rols de forma seriosa i té cura del grup (ítem 3); és puntual en la realització de les tasques (ítem 4); sempre treballa amb molta bona iniciativa (ítem 5); les aportacions que fa busquen la millor de les opcions per al grup (ítem 6); sempre té el material a disposició (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); dona un cop de mà als altres integrants del grup que ho necessiten (ítem 9); quan té algun dubte sempre ho expressa (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt actiu i sempre ajuda els companys. El participant 101 destaca d'ell que: "no havia tingut l'oportunitat de treballar mai amb ell durant els quatre anys de carrera i ha sigut una grata sorpresa". El participant 163 assenyala d'ell que permet que els altres treballin molt bé al seu costat.

- *Participant 100*

Participa activament (ítem 1); aporta bones idees que aporten qualitat al treball (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); sempre realitza la feina dins del termini (ítem 4); realitza la feina amb bona predisposició, no es queixa i sempre té una actitud positiva (ítem 5); aporta el seu granet d'arena a la feina grupal cooperativa (ítem 6); sempre té a disposició el material necessari per a realitzar la feina que pertoca (ítem 7); sempre es connecta de manera puntual i desconnecta quan acaba la classe (ítem 8); sempre fa costat i ajuda la resta quan algú ho necessita (ítem 9); quan no se'n surt en alguna tasca, pregunta al grup (ítem 10).

Valoració final: És una participant amb molt bona predisposició per al treball amb altres. Motiva els companys del grup i els ajuda, tal com aporta bones idees i fomenta un bon clima de grup. El participant 101 indica d'ella que hauria de millorar en un aspecte, el fet d'obrir-se més a conèixer tot el grup-aula i no tancar-se amb qui té més confiança.

- *Participant 101*

Participa activament, sempre dona el seu punt de vista als raonaments dels altres (ítem 1); té bones idees que ajuden al bon desenvolupament dels treballs (ítem 2); afavoreix el clima de treball i l'organització com a grup (ítem 3); sempre realitza les tasques individuals dins del termini (ítem 4); té una actitud positiva (ítem 5); les aportacions tenen relació amb el que es demana (ítem 6); té descarregat i a disposició el material i els documents per a realitzar les tasques (ítem 7); a excepció d'alguns dies, s'ha connectat puntualment i es desconnecta quan pertoca (ítem 8); quan algú l'ha necessitat sempre l'ha ajudat (ítem 9); i quan ha necessitat ajut, l'ha demanat sense problemes (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa i ajuda quan els altres ho necessiten. També aporta idees i participa en els moments grupals. Tanmateix, alguns dies no s'ha connectat a hora o ha marxat una mica abans que la sessió acabés.

- *Participant 102*

Participa, però, de vegades, es troba a faltar el seu punt de vista (ítem 1); molts cops té bones idees que contribueixen a l'enriquiment dels treballs (ítem 2); s'organitza bé per tal d'ajudar al grup (ítem 3); sempre fa la feina (ítem 4); té un gran interès i ganes de treballar (ítem 5); les seves aportacions tenen relació amb el que es proposa com a grup (ítem 6); disposa del material que necessiten per fer els treballs (ítem 7); es connecta

sempre a l'hora i desconnecta en el moment que la sessió acaba (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora, que aporta molt bones idees que són útils. Però s'indica que hauria de participar una mica més quan els membres del grup estan debatent alguna qüestió.

- *Participant 163*

Sempre participa i aporta d'una manera activa (ítem 1); té molt bones idees (ítem 2); ajuda a organitzar grup (ítem 3); sempre fa la feina dins del termini (ítem 4); té una actitud molt positiva que contagia a la resta de membres (ítem 5); les seves aportacions tenen relació amb el treball que es fa (ítem 6); sempre té a mà el material corresponent (ítem 7); es connecta puntualment i es desconnecta quan acaba la sessió (ítem 8); ajuda quan algú la demana, i sempre està disponible per fer-ho (ítem 9); quan necessita ajuda pregunta al grup perquè l'orientin (ítem 10).

Valoració final: És un participant amb aportacions molt valuoses per al grup, que sempre fa costat, anima i motiva els altres. També ajuda en les situacions que és necessari. El participant 101 destaca que és “un bon company (...) ha entès el significat de treball cooperatiu”, però també indica que hauria d'intentar “conèixer una mica més la gent de classe”.

Figura 118. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G1

Participant 99	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 163

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G2

Taula 251. Coavaluació i autoavaluació grup S1G2

	Participant 103				Participant 104				Participant 105				Participant 106			
	103	104	105	106	103	104	105	106	103	104	105	106	103	104	105	106
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G2***- Participant 103***

Aporta moltes idees i, tot i que no ho sembli, no desconnecta dels debats, sempre està pendent de tot el que es diu (ítem 1); té idees molt bones que aterren en la realitat (ítem 2); ajuda en tot el que cal i fomenta un bon ambient de treball (ítem 3); sempre fa la feina i està pendent que els altres la tinguin feta (ítem 4); treballa amb molt bona predisposició (ítem 5); les seves aportacions van d'acord amb el que es treballa (ítem 6); està pendent del que cal utilitzar (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan pertoca (ítem 8); sempre està disposat a ajudar i a opinar (ítem 9); demana ajuda quan la necessita, però no sempre (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt treballador i perfeccionista amb la feina, aporta idees que aterren en la realitat i és un facilitador de la feina dels altres. Tanmateix, algun cop li costa demanar ajuda quan la necessita.

- Participant 104

Aporta moltes idees i participa de manera ben activa (ítem 1); té molt bones idees, són ben creatives (ítem 2); aporta formes d'organitzar-se i respecta el que es decideix (ítem 3); realitza la feina marcada i s'ho prepara per a després exposar-ho a la resta de membres del grup i així comentar-ho -o perquè els pugui servir- (ítem 4); s'esforça al màxim amb una gran actitud (ítem 5); les seves aportacions sempre estan en relació amb el que es treballa (ítem 6); sempre ho té tot a punt (ítem 7); és puntual i, si s'ha de quedar més

temps per acabar o decidir alguna qüestió, és la primera que ho proposa (ítem 8); sempre ajuda a qui fa falta i escolta amb atenció els altres (ítem 9); no sempre demana ajuda quan creu que la necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant alegre que afavoreix la cohesió de grup. Pel que fa al treball, organitza la resta i té idees creatives i útils, i sempre està disposada a escoltar i debatre. Crea un bon ambient de treball i motiva els companys. Ara bé, com a únic aspecte per a millorar, no sempre demana ajuda quan la necessita.

- *Participant 105*

És una participant que sempre està pendent dels altres companys, dona l'opinió i té moltes idees que ajuden a millorar el treball (ítem 1); té una gran imaginació i les seves idees ajuden a fer un treball original i dinàmic (ítem 2); ajuda en tot el que cal i fomenta un molt bon ambient a l'hora de treballar (ítem 3); sempre fa la feina quan toca i està pendent que els altres la tinguin feta (ítem 4); dona el millor d'ella mateixa i sempre amb la finalitat d'intentar millorar al grup (ítem 5); les seves idees s'adeqüen al que s'està treballant (ítem 6); sempre està pendent de la feina i busca llocs web interessants per trobar nova informació que pugui servir per a les tasques (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); sempre està disposada a col·laborar (ítem 9); té molt bones idees i sempre sap què fer, demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: La participant és una persona amb idees creatives, ajuda els altres i està pendent que tothom estigui al dia i a la feina, i és molt treballadora. També crea un molt bon ambient de treball. No obstant això, de vegades hauria de millorar el fet d'estar concentrada des de l'inici de les sessions.

- *Participant 106*

Aporta moltes idees i es mostra activa (ítem 1); té idees molt bones (ítem 2); recorda rols i funcions, i facilita accions organitzatives (ítem 3); fa la feina i s'ho treballa per a després exposar idees als altres membres del grup (ítem 4); sempre s'esforça al màxim i assisteix a totes les classes (ítem 5); sempre ha estat transparent i treballa d'acord al que es planteja (ítem 6); té tot el material necessari a disposició (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan acaba la sessió (ítem 8); dona el punt de vista i ajuda els companys (ítem 9); quan té dubtes els exposa i entre tothom intenten ajudar-la (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i que s'esforça per ella mateixa i pels altres. Aporta idees útils i valora les dels companys. El participant 103 indica que potser hauria de millorar el fet de “tenir més confiança en si mateixa”.

Figura 119. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G2

Participant 103	Participant 104	Participant 105	Participant 106

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G3

Taula 252. Coavaluació i autoavaluació grup S1G3

	Participant 107				Participant 108				Participant 109				Participant 110			
	107	108	109	110	107	108	109	110	107	108	109	110	107	108	109	110
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G3

- Participant 107

Participa, es mostra atenta i es preocupa per la feina a fer (ítem 1); comparteix idees interessants que són aplicables, són molt raonades i coherents (ítem 2); sempre es preocupa per la feina a fer i pel compliment dels rols, així com per les entregues que s'han de realitzar (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); participa en totes les tasques i mostra interès (ítem 5); tot el que aporta s'adequa al que s'està treballant (ítem 6); tot i ser la persona que menys temps pot estar connectada -per causa justificada- sempre sap què s'ha de fer, on és tot el material i com accedir-hi (ítem 7); a l'inici no es podia connectar puntualment i en algunes sessions havia de marxar abans -per causa justificada- (ítem 8); sempre està predisposada a donar un cop de mà (ítem 9); quan algú li dona algun consell sempre el valora (ítem 10).

Valoració final: És una participant que contribueix molt al bon clima de treball. Per la seva manera de fer aporta un punt de realitat pràctica. Tanmateix, no pot assistir sempre de manera puntual i alguns cops ha de marxar abans (tot per causa justificada).

- *Participant 108*

És una participant amb molta energia (ítem 1); aporta idees molt bones i sempre busca la millora i la perfecció (ítem 2); sempre s'anticipa per crear un document o buscar quelcom, inclús abans d'iniciar la sessió (ítem 3); sempre fa la feina abans del termini (ítem 4); està disposada a crear tot el material necessari per complementar la tasca i entregar-la encara més completa (ítem 5); realitza aportacions que no a tothom se li podrien ocórrer, no se li escapen detalls (ítem 6); tot ho té a punt (ítem 7); és puntual i mai falta a cap sessió (ítem 8); sempre està disposada a ajudar amb el que faci falta (ítem 9); pregunta molt al grup què pensen sobre algun paràgraf o quelcom d'un treball que ha redactat, i també demana si en farien algun modificació (ítem 10)

Valoració final: El participant 110 parla d'ella com una companya "excel·lent". Té bones idees, treballa i ajuda els altres. És molt exigent en ella mateixa i en les tasques conjuntes. Tanmateix, aquesta autoexigència li suposa massa pressió i, de vegades, es mostra insegura en allò que fa.

- *Participant 109*

Es mostra atenta en tot moment i comparteix propostes (ítem 1); té idees coherents d'acord amb el que es treballa (ítem 2); compleix el rol i ajuda a la bona organització del grup (ítem 3); sempre fa la feina que pertoca (ítem 4); participa en totes les tasques, amb gran interès (ítem 5); s'adequa al que s'està treballant (ítem 6); té el material i sap on està per accedir-hi (ítem 7); es connecta puntualment, tot i que marxa una mica abans d'acabar de manera justificada (ítem 8); sempre es mostra predisposada a ajudar els altres, a donar la seva visió i a oferir propostes de millora (ítem 9); quan demana consell o ajuda considera les valoracions dels altres i les incorpora (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt responsable, atenta i treballadora. La seva forma de treballar facilita la feina als altres integrants del grup i sap crear un ambient agradable per treballar.

- *Participant 110*

És un participant que treballa, però no sempre es mostra actiu (ítem 1); té molt bones idees, però no sempre participa en el debat per exposar-les o defensar-les (ítem 2); contribueix molt en la bona organització del grup, és atent i ho té tot controlat (ítem 3); sempre fa la feina per a la data establerta (ítem 4); anima i ajuda (ítem 5); fa aportacions bones en consonància al que treballa el grup (ítem 6); no ha tingut mai cap problema per no saber on és algun enllaç o material (ítem 7); sempre es connecta a l'hora i marxa quan acaba la sessió (ítem 8); sempre ajuda (ítem 9); diu el que està fent i demana ajuda perquè els altres li puguin dir què en pensen (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa molt, organitza el grup i aporta idees valuoses al grup. Tanmateix, en el moment en què cal debatre quelcom no és l'estudiant que més participa, ni per donar l'opinió ni tampoc per defensar la seva postura. És el seu caràcter.

Figura 120. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G3

Participant 107	Participant 108	Participant 109	Participant 110

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G4

Taula 253. Coavaluació i autoavaluació grup S1G4

	Participant 111				Participant 112				Participant 113				Participant 114			
	111	112	113	114	111	112	113	114	111	112	113	114	111	112	113	114
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup SIG4

- Participant 111

És un participant que sempre està atent i amb ganes de treballar (ítem 1); aporta grans idees, però molt sovint diu el primer que se li ocorre, sense un raonament previ (ítem 2); està atent i sap què s'ha de fer en tot moment (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); mostra ganes de fer la feina i de fer-la ben feta (ítem 5); les seves aportacions tenen relació amb la tasca (ítem 6); té el material necessari a punt i busca més informació relacionada amb el que es treballa, i la comparteix amb el grup (ítem 7); es connecta i desconnecta quan toca (ítem 8); sempre intenta ajudar a tothom (ítem 9); quan té algun dubte demana ajuda i escolta els consells amb atenció (ítem 10).

Valoració final: És un participant treballador, amb idees molt imaginatives, que crea un bon ambient de treball i desinhibeix el grup. Ho té tot a punt i busca de més per aportar a tots els membres del grup. Tanmateix, els companys assenyalen que hauria de pensar una mica més el que expressa en els moments de debatre idees.

- Participant 112

És una participant que sempre diu el que pensa i participa activament (ítem 1); de vegades, li falta desenvolupar més l'argumentació d'allò que defensa (ítem 2); és atenta i sap el que s'ha de fer en tot moment (ítem 3); és molt treballadora i puntual en les entregues (ítem 4); treballa buscant el bé comú (ítem 5); tot el que proposa va en la línia acordada pel grup (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); sempre es connecta i marxa quan toca (ítem 8); quan algun membre pregunta alguna cosa, sempre apareix la seva ajuda (ítem 9); quan necessita ajuda la demana i escolta les opinions i aportacions dels altres, tot i que algun cop li costa sol·licitar-la (ítem 10).

Valoració final: És una participant que s'activa ràpidament, molt treballadora, metòdica, responsable i que sap organitzar el grup. No obstant això, no sempre que opina ho fa des d'una argumentació ben estructurada.

- Participant 113

És una participant que sempre està predisposada a dir la seva opinió, però hi ha vegades que en els debats grupals està absent (ítem 1); aporta una visió diferent i positiva al grup, tot i que, de vegades, diu la primera idea que pensa, sense un raonament previ (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); sempre fa la feina (ítem 4); treballa

bé, però algun cop amb reticència i indiferència (ítem 5); quan aporta idees són en relació a allò que el grup treballa (ítem 6); té el material a punt (ítem 7); es connecta de manera puntual i, de vegades, una mica més tard de l'hora (ítem 8); sempre intenta donar solucions a qui demana ajuda (ítem 9); molt sovint exposa els problemes, però, de vegades, no escolta les opinions dels altres si no van d'acord amb el que pensava prèviament (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa, però no sempre fa grup. Ajuda els altres, però no sempre participa d'una manera activa. I no es pren bé alguna idea quan intenten ajudar-la.

- *Participant 114*

Participa, però no sempre amb un grau d'activitat alt (ítem 1); aporta idees interessants (ítem 2); contribueix en la bona organització (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); fa la feina i hi posa ganes (ítem 5); quan fa aportacions tenen relació amb la tasca que es realitza (ítem 6); té el material a punt (ítem 7); es connecta puntual i marxa quan toca (ítem 8); sempre intenta ajudar els altres (ítem 9); demana ajuda sense problema i es deixa ajudar escoltant les diferents propostes per incloure-les en el treball (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa, té bones idees, ajuda els altres. Però en els instruments de recerca s'indica que podria ser més activa des d'un bon inici.

Figura 121. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G4

Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G5

Taula 254. Coavaluació i autoavaluació grup S1G5

	Participant 115				Participant 116				Participant 117				Participant 118			
	115	116	117	118	115	116	117	118	115	116	117	118	115	116	117	118
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G5***- Participant 115***

Participa, però no ho fa sempre d'una manera activa (ítem 1); quan aporta idees són vertaderament significatives i ajuden el grup (ítem 2); participa de manera intermitent i això fa que tampoc no porti gaire en la bona organització del grup, en aquest cas es deixa portar per la iniciativa dels altres (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); molts cops demostra passivitat i peresa a l'hora de realitzar la feina, d'altres enfoca la feina amb motivació (ítem 5); la feina feta va d'acord amb el que proposa el grup (ítem 6); ho té tot a punt, tot i que algun cop ho ha demanat als companys (ítem 7); es connecta i marxa quan toca (ítem 8); s'ofereix a ajudar (ítem 9); quan té algun dubte el manifesta i es deixa ajudar (ítem 10).

Valoració final: És un participant que aporta idees brillants, però és intermitent a l'hora d'implicar-se. De vegades desconnecta del grup i no aporta per a una bona organització. Tot i això, ajuda i es deixa ajudar. Es deixa portar per l'empenta de la participant 116, tal com fan els altres companys.

- Participant 116

Participa activament en totes les sessions (ítem 1); sempre aporta idees útils per a les tasques grupals (ítem 2); contribueix al grup perquè tingui una bona organització, sempre té molta predisposició a treballar i ajudar (ítem 3); realitza totes les tasques que s'han de fer i les recorda als altres (ítem 4); treballa amb bona predisposició (ítem 5); ajuda a

treballar per tal que les tasques s'adeqüin a allò que se'ls proposa (ítem 6); no sempre ha tingut al seu abast el material o l'enllaç necessari per realitzar la feina (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); sempre ajuda els companys i dona la seva opinió (ítem 9); demana ajuda sempre que ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i organitzada, facilita l'aprenentatge i la interacció entre iguals. Aporta idees i té l'empenta i la constància per guiar el treball conjunt. La resta de membres es repengen de la seva iniciativa i del seu guiatge. És la clau de volta d'aquest grup.

- *Participant 117*

És una participant que pràcticament no ha intervingut a l'hora de treball grupalment, molts cops sembla que no hi sigui, i no sol activar la càmera (ítem 1); poques vegades intervé, tot i que quan ho fa són idees útils (ítem 2); no ha contribuït per a una bona organització del grup, perquè no intervé (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); participava poc, no activa la càmera (ítem 5); segueix al grup i fa les aportacions en la línia d'aquest (ítem 6); no sempre té el material i els enllaços a disposició (ítem 7); normalment es connecta puntual, tot i que de vegades s'ha desconnectat sense donar cap explicació als companys (ítem 8); ajuda només si li preguntes directament (ítem 9); no sol demanar ajuda als companys (ítem 10).

Valoració final: És una participant que s'ha mostrat absent, ha seguit als companys i s'ha deixat portar. No ha ajudat al bon clima de grup i no ha aportat valor al treball conjunt. Tampoc no ha aportat gaire als companys. És com si el grup hagués treballat amb un menys.

- *Participant 118*

Aporta idees i opinions a totes les tasques i escolta les idees dels altres (ítem 1); aporta idees d'interès (ítem 2); aporta sobre com organitzar-se a l'hora de fer un treball i anima al grup a l'hora de realitzar-lo (ítem 3); fa la feina i avisa els altres -pel grup de WhatsApp- per tal que ho tinguin a punt (ítem 4); participa sempre amb ganes, vol fer bé la feina i transmet positivitat al grup (ítem 5); facilita els acords (ítem 6); sempre té tot el material i els enllaços preparats i els comparteix (ítem 7); es connecta puntual i marxa quan toca (ítem 8); s'ofereix a ajudar quan algú planteja un dubte (ítem 9); demana ajuda sempre que ho necessita (ítem 10).

Valoració final: La participant 116 destaca del participant 118 que “és un company de treball excel·lent”. És positiu, treballador, facilita la feina als altres. I fa perquè hi hagi un bon clima de grup. És el segon membre que més intervé, i és qui segueix com un bon escuder el camí que assenyala la participant 116.

Figura 122. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G5

Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G6

Taula 255. Coavaluació i autoavaluació grup S1G6

	Participant 119				Participant 120				Participant 121				Participant 122			
	119	120	121	122	119	120	121	121	119	120	121	122	119	120	121	122
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G6

- Participant 119

Participa però no sempre de manera activa (ítem 1); dona el seu punt de vista, tot i que aporta poques idees noves (ítem 2); és molt organitzat i perfeccionista (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); sempre té ganes de fer la feina i desprèn positivitat al grup (ítem 5); consolida les idees que es consensuen com a grup (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); es connecta puntualment i es desconnecta quan toca (ítem 8); ajuda sempre que algú ho necessitat (ítem 9); si té algun dubte, demana ajuda al grup (ítem 10).

Valoració final: És un participant treballador i perfeccionista. Aporta treball qualitatiu al grup, però es demana que participi més a aportar idees.

- *Participant 120*

Sempre es mostra participativa (ítem 1); millora les idees del grup (ítem 2); és organitzada i sempre té clar què s'ha de fer, i així ho trasllada al grup (ítem 3); sempre fa la feina que pertoca (ítem 4); sempre es mostra amb ganes de fer i és col·laborativa amb els companys (ítem 5); les seves aportacions van d'acord amb el grup (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); durant el temps de treball, va preguntant si algú necessita alguna cosa (ítem 9); demana ajuda si la necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant que es mostra activa a l'hora d'aportar al treball col·lectiu i a l'hora d'ajudar els companys. És treballadora i és una integrant que millora les idees del grup.

- *Participant 121*

És molt participatiu i pren la iniciativa (ítem 1); de vegades, s'indica que les seves idees no són del tot útils per ser portades a la pràctica del treball (ítem 2); és organitzat però no és el més organitzat del grup (ítem 3); fa la feina marcada (ítem 4); fa la feina amb predisposició però es nota que vol acabar-la ràpid, deixant de banda algunes reflexions necessàries per a la compleció de l'activitat (ítem 5); aporta en la línia del grup, tot i que de vegades planteja d'altres qüestions que van per un altre camí a l'acordat (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); es connecta puntualment i marxa quan toca (ítem 8); sempre està disposat a ajudar els companys (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa i participa, tot i que de vegades les seves idees no vagin en la línia del grup. És despistat, però sempre està disposat a donar un cop de mà.

- *Participant 122*

Participa activament en totes les sessions i mostra molta motivació per fer les tasques (ítem 1); aporta idees interessants i útils (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); sempre fa la feina que pertoca (ítem 4); mostra molt bona predisposició per fer les tasques i sempre amb motivació i ganes (ítem 5); tot el que fa s'adequa al que està fent el grup (ítem 6); disposa del material i dels enllaços que pertocuen en cada sessió (ítem 7); es connecta puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); mostra molta predisposició per ajudar (ítem 9); demana ajuda quan li cal (ítem 10).

Valoració final: La participant és molt treballadora, fa la feina amb molta motivació i treballa per al bé comú. Aporta una perspectiva pragmàtica al grup i anima els companys en realitzar les tasques.

Figura 123. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G6

Participant 119	Participant 120	Participant 121	Participant 122

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G7

Taula 256. Coavaluació i autoavaluació grup S1G7

	Participant 123					Participant 124					Participant 125					Participant 126					Participant 164				
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	6	2	2	2	2	6	2	2	2	2	6	2	2	2	2	6	2	2	2	2	6
3	4	5	6	4	3	4	5	6	4	3	4	5	6	4	3	4	5	6	4	3	4	5	6	4	3
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G7

- Participant 123

Participa activament i mira de fer que els altres també (ítem 1); té les idees clares i les proposa al grup (ítem 2); sempre està pendent de tot i ajuda en l'organització del grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); té una actitud molt positiva i sempre té ganes de treballar i preparar les activitats, aporta dinamisme al grup (ítem 5); proposa alternatives i solucions que són bones per completar les tasques (ítem 6); controla el material i els enllaços que s'han d'utilitzar en cada sessió, tot i que en alguna sessió s'ha despistat (ítem 7); és puntual i marxa quan toca, encara que algun cop ho ha fet després o abans que la resta (ítem 8); sempre està disposada a ajudar, fins i tot pregunta si algú necessita alguna cosa (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita, li agrada explicar al grup com està treballant i els demana l'opinió sobre allò que fa (ítem 10).

Valoració final: És una participant activa, amb les idees clares i una actitud positiva. Aporta dinamisme al grup. De vegades és despistada, però dins de ser organitzada. S'ofereix a ajudar i posa en comú el que ella fa per si a algú li serveix o per si creuen que li poden suggerir quelcom.

- *Participant 124*

És una participant molt treballadora i atenta amb la resta (ítem 1); es prepara molt què dir i busca solucions per als problemes que han sorgit en el treball (ítem 2); és molt organitzada i fa que la resta ho sigui (ítem 3); és molt responsable i fa la feina que pertoca (ítem 4); motiva els altres, es mostra agradable i encomana energia i ganes (ítem 5); és molt coherent amb allò que diu i aporta serenitat al grup (ítem 6); disposa del material i dels enllaços en cada sessió (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); sempre està disposada a ajudar (ítem 9); és independent però sap demanar ajuda quan li fa falta (ítem 10).

Valoració final: És treballadora, organitzada, amable, respectuosa i ajuda molt els altres. Els companys suggereixen que ha de confiar més en ella mateixa. Això no treu l'energia amb la qual treballa i contagia el grup.

- *Participant 125*

Participa de manera activa, però no connecta sempre la càmera (ítem 1); com que té problemes de connexió, no sempre aporta (ítem 2); li costa participar, tot i que en les sessions finals s'indica que té una millor actitud i activa la càmera (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); treballa sense problemes (ítem 5); les seves aportacions van d'acord amb el que el grup planteja, però el problema de connexió impedeix que siguin freqüents (ítem 6); els problemes de connexió dificulten que tingui tot el material i els enllaços a punt (ítem 7); es connecta puntual i marxa quan toca, malgrat que, de vegades, ha marxat una mica abans (ítem 8); no dubta a ajudar els altres (ítem 9); demana ajuda i es deixa ajudar (ítem 10).

Valoració final: La participant té problemes de connexió (els seus companys dubten de la veracitat d'aquests problemes). Però treballa pel grup, ajuda i es deixa ajudar. Els companys indiquen que en les últimes sessions ja s'anima a connectar-se amb la càmera i a fer més i millors aportacions. És a dir, és una participant que li ha costat mostrar-se i que, a poc a poc, ha anat involucrant-se molt més. Per exemple, la participant 164 comenta

d'ella que és molt empàtica: “sempre ens dona suport a totes, que per a mi és una part molt important del treball cooperatiu: donar suport i demostrar que estàs allà per al que sigui, dins o fora de les tasques”.

- *Participant 126*

Participa de manera molt activa per fer feina però també per parlar de qüestions més personals mentre es realitzen les tasques (ítem 1); fa aportacions importants, sempre dona l'opinió i l'argumenta (ítem 2); fa broma i desinhibeix el grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); presenta una molt bona predisposició a l'hora de dur a terme les tasques, molt bona actitud (ítem 5); en cas de confrontació d'idees, es posa en la perspectiva dels altres (ítem 6); tot i que algun cop s'ha despistat, disposa del material i dels enllaços necessaris per a cada sessió (ítem 7); sempre és puntual i marxa quan toca (ítem 8); quan algú es perd, és qui explica per on s'ha d'anar (ítem 9); demana ajuda en cas que ho necessiti i accepta nous parers (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt treballador, amb idees enginyoses que alhora són pràctiques. Participa i promou la participació. Tot i que en algun moment es despista, té clar el que s'ha de fer. També anima, treballa amb bona actitud i fa perquè hi hagi bon ambient al grup. La participant 164 sobre el participant 126 comenta que: “He treballat molt còmode amb ell i ha fet fins i tot que en altres assignatures ens apuntéssim junts a treballs. És molt engrescador i té idees molt bones, hem encaixat molt. Pensem molt diferent en algunes coses però crec que ens ajuda als dos a escoltar més i a ser més flexibles”.

- *Participant 165*

Participa en totes les tasques, sempre dona l'opinió (ítem 1); les seves aportacions enriqueixen les tasques grupals (ítem 2); té una actitud positiva que contagia els companys (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); enfronta les tasques amb motivació (ítem 5); les aportacions s'adeqüen en la línia del grup i en fa de ben interessants (ítem 6); té el material i els enllaços necessaris (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); ajuda els companys que ho necessiten (ítem 9); demana ajuda quan li cal, sap escoltar i es deixa aconsellar (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt activa, treballadora i que aporta bones idees i energia al grup. També el contagia amb motivació i positivitat a l'hora d'iniciar les tasques en el transcurs de les sessions.

Figura 124. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G7

Participant 123	Participant 124	Participant 125	Participant 126	Participant 164

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G8

Taula 257. Coavaluació i autoavaluació grup S1G8

	Participant 127				Participant 128				Participant 129				Participant 130			
	127	128	129	130	127	128	129	130	127	128	129	130	127	128	129	130
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G8

- Participant 127

Participa en les activitats i debats (ítem 1); té bones idees i les aporta al grup tot enriquint els treballs (ítem 2); es deixa portar pels altres membres del grup, tot i que també contribueix en l'organització (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); desprèn moltes ganes de treballar (ítem 5); fa aportacions enriquidores per al grup i ajuda en la seva cohesió (ítem 6); disposa del material i en busca més a la web (ítem 7); sempre és puntual, tot i que algun cop es connecta uns minuts tard, i es desconnecta quan toca (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i amb bones idees que beneficien al grup. Té empenta i ajuda per a la cohesió del grup. Tot i que no és la que més participa

en el moment de debatre, això no significa que no reflexioni, ho sol fer des d'una posició tranquil·la i més reservada.

- *Participant 128*

És la membre del grup que participa d'una manera més activa (ítem 1); té idees originals i les aporta al grup (ítem 2); és qui reconduïx el tema quan el grup es desvia (ítem 3); fa la feina que pertoca, tot i que un cop no la va fer i ho va comentar des de bon inici al grup (ítem 4); li agrada el treball ben fet (ítem 5); realitza aportacions interessants (ítem 6); té el material necessari a disposició (ítem 7); es connecta i es desconnecta quan toca, però de vegades no és puntual (ítem 8); està predisposada a ajudar en tot moment (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: Treballa bé. És una participant molt activa i és enèrgica en els debats que tenen com a grup. Encomana la seva actitud als altres. Transmet força, és clara i ajuda i es deixa ajudar.

- *Participant 129*

Participa activament (ítem 1); comparteix idees de qualitat basades en la teoria impartida (ítem 2); és organitzada i encamina els altres en el bon fer (ítem 3); realitza la feina que pertoca (ítem 4); aporta optimisme i bon ambient al grup, mostra interès i molt bona predisposició per fer el treball (ítem 5); els seus plantejaments contribueixen a la idea global del grup (ítem 6); disposa de tot el necessari per a les sessions (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan toca (ítem 8); en tot moment està predisposada a ajudar (ítem 9); quan no entén alguna cosa ho comenta al grup (ítem 10).

Valoració final: És molt treballadora, optimista i contagia la seva manera de fer als altres. Disposada sempre a ajudar. És molt amable de tracte. En tasques grupals és organitzada i facilita la feina als companys.

- *Participant 130*

Molt participatiu en les tasques grupals (ítem 1); aporta idees imaginatives, tot i que és intermitent i hi ha cops que sembla absent (ítem 2); es deixa portar pels altres, l'organització no és el seu punt fort (ítem 3); sempre fa la feina que pertoca (ítem 4); mostra una molt bona actitud a l'hora de treballar amb els altres i aporta tranquil·litat a les companyes (ítem 5); aporta idees interessants per a fer les tasques, d'acord amb la línia del grup (ítem 6); sempre té a mà les eines necessàries per a treballar (ítem 7); és

puntual i es desconnecta de la sessió quan pertoca (ítem 8); sempre lliura ajuda als altres (ítem 9); es deixa ajudar quan no sap fer quelcom (ítem 10).

Valoració final: És un participant que no fa tantes aportacions com les altres membres del grup. Aporta des d'una posició més tranquil·la i raonada. Les companyes destaquen que són idees ben interessants. Es deixa portar en tasques organitzatives, és molt treballador i contagia d'una bona actitud les companyes.

Figura 125. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G8

Participant 127	Participant 128	Participant 129	Participant 130

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G9

Taula 258. Coavaluació i autoavaluació grup S1G9

	Participant 131					Participant 132					Participant 133					Participant 134					Participant 165				
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	3	3	3	3	6	3	3	3	3	6	3	3	3	3	6	3	3	3	3	6	3	3	3	3	6
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G9

- Participant 131

Participa de manera activa, però no en totes les sessions (ítem 1); aporta bones idees però té manca d'iniciativa (ítem 2); contribueix en la bona organització del grup, tot i que sovint es deixa portar per altres (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); està disposat a treballar i a ajudar en el que calgui (ítem 5); fa propostes en la línia del grup (ítem 6); té tot el material a disposició i en cerca més a la web per compartir amb els companys (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); està disponible per donar un cop de mà (ítem 9); li costa demanar ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa bé, però molts cops depèn de l'empenta i el guiatge dels companys. No és el membre més actiu, però, quan fa aportacions valuoses. Ajuda els altres, però li costa una mica demanar ajuda en el moment en què la necessita.

- *Participant 132*

En totes les sessions participa i aporta (ítem 1); té molt bones idees, solen ser propostes alternatives a les del grup (ítem 2); contribueix per a una bona organització del grup i del temps (ítem 3); fa la feina que pertoca i s'implica en el que fa (ítem 4); busca el màxim rendiment en totes les tasques (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup (ítem 6); té a disposició els materials necessaris (ítem 7); compleix amb rigor l'horari de classe (ítem 8); sempre està disposada a ajudar (ítem 9); demana ajuda i consell al grup (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt implicada que contribueix a empènyer el grup. Té les idees clares i es dedica amb ganes en les tasques grupals.

- *Participant 133*

Participa molt (ítem 1); aporta bones idees en totes les sessions de treball (ítem 2); contribueix en la bona organització del grup, però se sol centrar més en la tasca que ha de fer (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); està disposat a aportar sempre (ítem 5); les seves aportacions s'adeqüen al que demana el grup (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan és l'hora (ítem 8); sempre està disponible per donar un cop de mà (ítem 9); no sempre demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: El participant és una persona molt treballadora. Fa bones aportacions al grup i ajuda els altres. Però no sempre sap demanar l'ajuda quan la necessita. Condueix el grup, tot i que, de vegades, se centra més en la tasca productiva i no pas en la gestió i cohesió de grup.

- *Participant 134*

Sempre que hi és, participa de manera activa (ítem 1); aporta idees creatives, però no sempre pot assistir a classe -de manera justificada- (ítem 2); no és la persona que gestiona el grup, però s'encarrega d'altres tasques grupals complementàries (ítem 3); de vegades no fa la feina individual que pertoca, fet que endarrereix el grup (ítem 4); presenta bona predisposició a fer la feina, però sovint se l'ha de situar (ítem 5); les seves idees solen

anar en relació amb el que treballa el grup (ítem 6); té el material disponible per a les sessions que pot assistir (ítem 7); la seva absència és per un motiu justificat, però quan hi és se sol involucrar (ítem 8); els dies que pot assistir a les sessions, ajuda els altres com una més (ítem 9); els dies que assisteix, quan té algun dubte ho comenta al grup i es deixa ajudar (ítem 10).

Valoració final: És una participant que no pot assistir sempre per una causa justificada. Quan ha assistit aporta bones idees i treballa bé. Malgrat això, hauria de mostrar-se més pendent sobre què s'ha de fer en cada moment. La idea inicial era que desenvolupés igualment la feina individual que pertoca i que, el dia que poguessin assistir, entre ella i la participant 165 (un cas semblant) donessin un cop de mà en qüestions grupals de confrontació d'idees i d'ajuda en les tasques individuals.

- *Participant 165*

En les sessions que ha assistit, aporta poc al grup (ítem 1); quan participa fa idees raonades (ítem 2); no contribueix a l'organització del grup (ítem 3); no fa la feina individual que pertoca (ítem 4); quan està connectada té una bona predisposició, però quan no pot assistir no està pendent del que s'ha fet o s'ha de fer (ítem 5); quan fa aportacions van en la línia del grup (ítem 6); disposa del material però no sempre el té preparat per a utilitzar (ítem 7); ha faltat a les sessions -per causa justificada-, tot i que hi ha dies que es pot connectar i ho fa tard (ítem 8); els dies que assisteix, ajuda els altres, si ho necessiten (ítem 9); presenta molts de dubtes i busca l'opinió dels companys per comprovar la feina que realitza (ítem 10).

Valoració final: Hi ha cops que pot assistir per causa justificada, però quan ho fa no és com la participant 134, que ajuda el grup i s'implica. Sol endarrerir el grup. Cal dir que hi ha vegades que fa bones aportacions i dona un cop de mà.

Figura 126. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G9

Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134	Participant 165

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G10

Taula 259. Coavaluació i autoavaluació grup S1G10

	Participant 135				Participant 136				Participant 137				Participant 138			
	135	136	137	138	135	136	137	138	135	136	137	138	135	136	137	138
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S1G10

- Participant 135

Participa de manera activa (ítem 1); dona la seva opinió d'una manera raonada i respecta les idees dels altres buscant sempre un consens (ítem 2); vetlla pel correcte funcionament dels rols i es preocupa per donar suport a tothom (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); en tot moment mostra una bona predisposició per al treball (ítem 5); les seves propostes són adequades al que fa el grup (ítem 6); compta amb els materials i enllaços que pertoqueu en cada sessió, tot i que no sempre els té descarregats i els ha de buscar (ítem 7); és puntual i marxa quan pertoca (ítem 8); procura ajudar (ítem 9); demana ajuda sempre que creu que és necessari i escolta les recomanacions dels altres (ítem 10).

Valoració final: És un participant amable, respectuós i que sap crear un bon clima de grup. És molt treballador, aporta moltes idees al grup i el sap organitzar.

- Participant 136

Participa, ajuda els companys i aporta idees al grup (ítem 1); les idees que transmet són molt interessants i estan ben raonades (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); mostra interès a aportar idees i millorar els treballs col·lectius (ítem 5); les seves aportacions van d'acord amb el treball del grup (ítem 6); té el material descarregat, però no sempre disponible (ítem 7); és puntual i marxa quan pertoca (ítem 8); ofereix ajuda (ítem 9); quan té algun dubte el planteja als companys (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora, amb moltes ganes de treballar i s'esforça per perfeccionar les tasques individuals i grupals. Facilita el diàleg en el moment en què es debat com a grup. La participant 138 destaca que: “No havíem treballat mai juntes, i a penes ens coneixíem, i després d'aquest treball cooperatiu s'ha establert una molt bona comunicació i molt bon rotllo”.

- *Participant 137*

Es mostra participativa amb els companys (ítem 1); proposa idees, però acostuma més a comentar les dels altres que a aportar-ne de noves (ítem 2); està predisposada a treballar i contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); demostra als altres que ha fet la feina i comparteix respostes (ítem 4); mostra interès i està pendent de millorar les tasques (ítem 5); aporta en la línia de treball establerta (ítem 6); té el material disponible (ítem 7); es connecta i es desconnecta de la sessió quan pertoca (ítem 8); ofereix ajuda (ítem 9); demana ajuda als altres quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt organitzada i activa, que treballa molt bé amb els altres i que ajuda a perfeccionar les idees i els treballs. Treballant és agradable i seriosa.

- *Participant 138*

En totes les sessions ha aportat idees i solucions a les tasques, malgrat que no és tan activa com els altres membres del grup (ítem 1); planteja idees, amb respecte i buscant entendre les altres postures (ítem 2); vetlla per la bona organització del grup, tot i que li ha costat comprendre el funcionament dels rols (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); sempre està predisposada a treballar, i ho fa amb ganes (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del grup (ítem 6); té a disposició el material que cal per a cada sessió (ítem 7); es connecta i marxa quan pertoca (ítem 8); és de les primeres a ajudar quan algun company ho necessita (ítem 9); es mostra respectuosa amb els consells dels altres, encara que en algun moment li costa demanar ajuda (ítem 10).

Valoració final: És molt treballadora i sempre està a disposició dels altres. Aporta tranquil·litat i bon rotllo dintre del grup. La participant 136 en destaca que: “És una persona que sempre està pendent de donar un cop de mà a tothom i si alguna persona estava parlant i se l'ha tallat per fer una intervenció, ha demanat a aquella que tornés a parlar i acabés d'explicar les seves idees o propostes”.

Figura 127. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S1G10

Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G11

Taula 260. Coavaluació i autoavaluació grup S2G11

	Participant 139				Participant 140				Participant 141				Participant 142			
	139	140	141	142	139	140	141	142	139	140	141	142	139	140	141	142
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G11

- Participant 139

Està present i participa de manera activa en totes les sessions (ítem 1); aporta noves perspectives i justifica la seva opinió de manera argumentada (ítem 2); és organitzada i això intenta fer amb el grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); és animada, es preocupa pels altres i mostra una molt bona predisposició per realitzar les tasques (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup (ítem 6); sempre disposa del material que es necessita i en facilita d'altres que busca a la web (ítem 7); es connecta puntual i marxa quan toca (ítem 8); sempre està disposada a ajudar, fins i tot algun cop ha assolit el rol d'algun company per tal de substituir-lo (ítem 9); no té cap problema per demanar ajuda quan la necessita i escolta els consells de la resta (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa molt, fa aportacions valuoses per a tothom i guia el grup. Està disposada a complir les funcions del rol del participant 142 els dies que no pot assistir. La participant 140 explica d'ella: "Continuaria treballant amb ella. Penso que ha sigut una companya 10 en tots els aspectes relacionats amb la matèria."

- *Participant 140*

És una participant molt activa (ítem 1); sempre aporta la seva opinió i s'encarrega perquè tothom la pugui transmetre (ítem 2); posa ordre i contribueix a l'organització del grup (ítem 3); sempre porta feta la feina que pertoca (ítem 4); està disposada a treballar amb una bona actitud (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup (ítem 6); disposa de tot el material necessari per a les sessions (ítem 7); és puntual i es desconnecta de la sessió quan acaba (ítem 8); és molt oberta, fomenta el bon ambient i sempre està disposada a ajudar els altres (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora que ajuda en l'organització del grup. És responsable i metòdica i el seu caràcter aporta perquè hi hagi bon ambient. És constant i estricta amb el ritme de treball i intenta que la resta també ho siguin quan treballen plegats.

- *Participant 141*

Participa de manera activa, tot i que, de vegades, li cal més iniciativa en les tasques grupals (ítem 1); fa bones aportacions, però solen anar en la línia del que ja s'ha dit (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup, si bé en alguna sessió ha oblidat d'exercir el rol (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); sempre està predisposat a treballar, i amb bon humor (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup (ítem 6); ho té tot a punt, però algun cop no ha estat així (ítem 7); és puntual i marxa uns minuts abans -per causa justificada- (ítem 8); sempre està disposat a ajudar (ítem 9); demana ajuda als companys sempre que ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una persona molt treballadora. És una mica despistat i es deixa portar pel grup quan és necessari. És una persona que sempre està predisposada a ajudar els altres. La participant 140 afirma: "Seguiria treballant amb ell, he gaudit molt aquesta experiència de treball cooperatiu perquè mai havia tingut l'oportunitat de treballar amb ell". En valoració a l'ítem 6, també assenyala d'ell que: "M'ha sorprès gratament la seva manera de treballar. El coneixia d'abans i pensava que era una persona molt més despistada, però ha sigut capaç de seguir totes les tasques i portar sempre la feina al dia. Les seves idees han sigut molt bones i han ajudat molt a la resta dels companys".

- *Participant 142*

Participa de manera activa, però confronta les idees amb els altres fins a l'extrem (ítem 1); totes les aportacions que fa són raonades i ben argumentades, tot i que de vegades la seva opinió ha creat controvèrsia dins del grup per ser massa taxativa (ítem 2); ha faltat a algunes sessions -per causa justificada-, però s'ha deixat conduir pels companys (ítem 3); fa la feina que pertoca però se li ha de recordar (ítem 4); sempre té una bona predisposició per fer la feina (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup, encara que de vegades provoca discussions per haver extremat massa la seva postura sense intentar entendre l'altra (ítem 6); té el material a disposició i, si no, el busca ràpidament (ítem 7); en algunes sessions no ha pogut assistir -per causa justificada-, però en les que pot, sol connectar-se una mica tard (ítem 8); ajuda quan els companys ho demanen (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa molt però que no sempre ha pogut assistir en totes les sessions. Debat vivint la discussió a flor de pell, i això fa que, de vegades, no expressi les coses de la millor manera.

Figura 128. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G11

Participant 139	Participant 140	Participant 141	Participant 142

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G12

Taula 261. Coavaluació i autoavaluació grup S2G12

	Participant 143				Participant 144				Participant 145				Participant 146			
	143	144	145	146	143	144	145	146	143	144	145	146	143	144	145	146
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G12

- Participant 143

És una participant actiu (ítem 1); sempre aporta idees i es comunica constantment amb els companys (ítem 2); intenta contribuir per a una bona organització, però molts cops vol imposar allò que proposa (ítem 3); fa la feina que pertoca, tot i que algun cop no l'ha realitzada (ítem 4); és qui proposa com fer les tasques (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del grup, si bé de vegades vol imposar massa el que s'ha de fer (ítem 6); té el material a punt, encara que algun cop no ha estat així (ítem 7); és puntual, malgrat que alguna vegada s'ha connectat uns minuts tard o ha marxat abans (ítem 8); sempre està disposat a ajudar (ítem 9); pregunta els dubtes que té als companys (ítem 10).

Valoració final: És un participant que ha exercit un lideratge negatiu, abocant el grup a treballar de la manera que creu convenient. Treballa i ajuda els altres, però organitza el grup imposant allò que creu. Per exemple, la participant 145 comenta que no tornaria a treballar amb ell, perquè “pensa que les seves idees són les millors i les que s’han d'utilitzar a l'hora de fer un treball. Això ha fet que en alguna ocasió, no hagi estat del tot d'acord amb ell a l'hora de fer una tasca”. No obstant això, la resta de companys han estat d'acord tal com ha decidit i fet, i per això el valoren bé.

- Participant 144

Participa de manera activa, però no sempre (ítem 1); com que no participa sempre d'una manera activa, tampoc no aporta idees al grup (ítem 2); contribueix en la bona organització, sempre sap què s'ha de fer (ítem 3); realitza la feina que pertoca (ítem 4); té una bona actitud a l'hora de fer les tasques (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del grup, però no en fa sempre (ítem 6); sempre disposa del material necessari (ítem 7); es connecta puntual i marxa quan pertoca fer-ho (ítem 8); ajuda els altres (ítem 9); demana ajuda, però de vegades no ho fa perquè li costa per tímidesa (ítem 10).

Valoració final: És responsable i ajuda els altres. No obstant això, no aporta idees i deixa participar més els altres en les decisions grupals.

- Participant 145

Té una actitud participativa, tot i que no sempre es mostra activa (ítem 1); aporta idees significatives, però no ho fa sempre (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); treballa amb una bona predisposició (ítem 5);

les seves aportacions van en la línia del grup, malgrat que, de vegades, no es mostri d'acord amb allò que es fa (ítem 6); disposa del material necessari per a la sessió (ítem 7); es connecta i marxa de la sessió quan pertoca (ítem 8); ajuda els altres quan ho demanen (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora i ajuda els altres sempre que pot. No obstant això, no és gaire participativa en les decisions grupals i, de vegades, s'ha mostrat disconforme amb el lideratge que exerceix el participant 143.

- *Participant 146*

No sempre participa en els debats, en ocasions es mostra absent (ítem 1); aporta idees però són poc útils per al grup, li sembla bé tot el que es proposa (ítem 2); contribueix per a la bona organització del grup (ítem 3); fa la feina individual que pertoca (ítem 4); està disposat a treballar (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del grup, però no en sol fer d'interessants (ítem 6); de vegades no té el material disponible (ítem 7); se sol connectar tard i, de vegades, marxa abans que acabi la sessió (ítem 8); ajuda els altres si li demanen (ítem 9); quan té algun dubte, ho comenta al grup (ítem 10).

Valoració final: És un participant que es conforma a seguir el que decideixen els seus companys. La seva participació no va més enllà del que ja s'ha proposat. Treballa en la línia del que s'ha de fer, però amb el mínim esforç. La participant 145 comenta que: "Li costa posar-se a fer la feina i aportar idees per ell mateix. A mi m'agrada fer feina amb persones motivadores i creatives i que aportin idees a l'hora de treballar".

Figura 129. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G12

Participant 143	Participant 144	Participant 145	Participant 146

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G13

Taula 262. Coavaluació i autoavaluació grup S2G13

	Participant 147					Participant 148					Participant 149					Participant 150					Participant 166				
	1 4 7	1 4 8	1 4 9	1 5 0	1 6 6	1 4 7	1 4 8	1 4 9	1 5 0	1 6 6	1 4 7	1 4 8	1 4 9	1 5 0	1 6 6	1 4 7	1 4 8	1 4 9	1 5 0	1 6 6	1 4 7	1 4 8	1 4 9	1 5 0	1 6 6
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
6																									
7																									
8																									
9																									
10																									

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G13

- Participant 147

Es mostra participatiu i sempre dona la seva opinió (ítem 1); les seves aportacions són raonades, tot i que en algun treball li ha costat més poder dir la seva (ítem 2); contribueix en la bona organització del grup (ítem 3); fa la feina individual que pertoca (ítem 4); mostra bona predisposició (ítem 5); les seves aportacions van d'acord amb el que fa el grup (ítem 6); sempre té el material a disposició i sap on estan els enllaços (ítem 7); es connecta puntual i, de vegades, es queda més temps del que dura la sessió (ítem 8); sempre està disposat a ajudar (ítem 9); demana l'opinió als companys i els escolta atentament (ítem 10).

Valoració final: El participant és treballador i responsable. Participa en els debats i intenta expressar la seva opinió. Té una actitud positiva que afavoreix l'ambient de treball. Sempre està disposat a ajudar.

- Participant 148

Sempre està atent i pendent del grup, participa de manera activa (ítem 1); totes les seves aportacions són raonades i interessants (ítem 2); transmet alegria i contribueix a la bona organització del grup, tot i que el participant 147 comenta d'ell que no sempre considera les opinions dels altres (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); mostra interès a l'hora de fer la feina i té una actitud positiva (ítem 5); les seves idees s'ajusten al que demana el grup (ítem 6); disposa del material necessari per realitzar la sessió, per bé que algun cop

ho ha consultat als companys (ítem 7); es connecta de manera puntual i, si cal, es queda més temps treballant quan ha acabat la sessió (ítem 8); ofereix ajuda (ítem 9); demana ajuda quan la necessita i es deixa aconsellar (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa, transmet alegria i positivitat al grup. Té una bona dinàmica de treball. Tot i això, el participant 147 considera que no tornaria a treballar amb ell.

- *Participant 149*

No s'ha connectat en totes les sessions -de vegades per causa justificada, d'altres no- (ítem 1); fa aportacions però no són raonades i tampoc no són útils per al grup (ítem 2); de vegades no sap el rol que té i no l'assumeix (ítem 3); no sempre fa la feina individual i va endarrerida (ítem 4); la seva actitud ha evolucionat de manera positiva, era negativa (ítem 5); les seves aportacions no sempre van d'acord amb la línia del grup (ítem 6); no té el material a disposició i no sap on s'ha de buscar (ítem 7); no es connecta sempre -uns cops per causa justificada i d'altres sense cap motiu- (ítem 8); quan algú ho demana, intenta ajudar, però per ajudar has de saber (ítem 9); necessita constantment que l'ajudin (ítem 10).

Valoració final: És una participant que no treballa, té desinterès i no es preocupa pels companys. No ha afectat negativament als companys, però tampoc no els ha sumat res en positiu.

- *Participant 150*

Quan es connecta és participatiu, però no ha pogut assistir en totes les sessions -per causa justificada- (ítem 1); les vegades que ha assistit ha aportat idees interessants (ítem 2); ha contribuït en el bon funcionament i en l'organització del grup (ítem 3); ha fet la feina que pertoca, tot i que els dies que no s'ha pogut connectar no l'ha pogut compartir amb el grup (ítem 4); quan assisteix té una bona predisposició (ítem 5); les seves idees són raonades i en la línia del grup (ítem 6); quan assisteix, disposa del material necessari (ítem 7); quan es pot connectar, ho fa puntual (ítem 8); ajuda a qui ho demana (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: El participant no pot assistir en totes les sessions (per causa justificada), però en els dies que es connecta, dona un cop de mà als altres, sap què s'ha de fer, exerceix el rol que li pertoca i realitza la feina que pertoca.

- *Participant 166*

Es mostra actiu i té interès per la feina (ítem 1); sempre aporta idees interessants i adequades per realitzar les tasques (ítem 2); treballa per a la bona organització del grup i fomenta la participació i el diàleg entre els companys (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); treballa amb bona actitud (ítem 5); les seves aportacions són coherents i en la línia del grup (ítem 6); sempre té tot el material preparat (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); mostra una gran predisposició a ajudar (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant molt responsable, treballador, coherent i seriós en la feina. Es manté més al marge que els participants 147 i 148 en el moment de debatre, però fomenta la participació i aporta qualitat als arguments dels altres, tal com n'aporta de propis.

Figura 130. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G13

Participant 147	Participant 148	Participant 149	Participant 150	Participant 166

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G14

Taula 263. Coavaluació i autoavaluació grup S2G14

	Participant 151				Participant 152				Participant 153				Participant 154			
	151	152	153	154	151	152	153	154	151	152	153	154	151	152	153	154
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G14

- Participant 151

Participa molt i sempre comparteix la seva opinió de manera raonada i des d'una perspectiva àmplia (ítem 1); les idees que aporta estan justificades i són d'interès (ítem 2); vetlla pel consens i perquè tothom se senti còmode en les decisions preses com a grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); aporta idees des de bon inici (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del grup, però de vegades li costa avançar, s'encalla amb el que ja s'ha parlat en anterioritat i torna a treure el tema (ítem 6); té tot el material preparat i, si no, el busca ràpidament perquè sap on és (ítem 7); és puntual, però algun dia marxa abans (ítem 8); es mostra disposat a ajudar (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant treballador i responsable. Vetlla pel bon fer del grup i perquè tothom se senti a dins de les decisions que es prenen. En el moment de treballar és qui pren molts cops la iniciativa. Algun cop ha hagut de marxar abans (per causa justificada). La participant 153 afirma: “He après molt de treballar amb ell”.

- Participant 152

Té molta iniciativa i participa en tot moment (ítem 1); aporta idees significatives que són pràctiques a l'hora d'iniciar les activitats (ítem 2); és resolutiva i la seva organització és clau per als altres (ítem 3); fa la feina individual molt abans del termini (ítem 4); està preparada per ajudar i ser ajudada, aporta grans idees i no és conformista (ítem 5); les seves propostes van en la línia de treball del grup i en millora d'altres (ítem 6); té tot el material a punt (ítem 7); respecta els horaris (ítem 8); sempre està disposada a ajudar (ítem 9); sempre està disposada a ser ajudada (ítem 10).

Valoració final: És una participant activa, amb iniciativa i amb ganes de treballar conjuntament. Coordina i organitza el grup i en facilita i millora l'aprenentatge. Tanmateix, la participant 153 indica d'ella que pot millorar en “l'autopercepció” i que “és més capaç del que ella pensa”.

- Participant 153

Participa activament en les decisions del grup (ítem 1); aporta una mirada diferent als altres i això fa que es tingui en compte el seu punt de vista (ítem 2); contribueix a una bona organització del grup (ítem 3); fa la feina individual que pertoca (ítem 4); treballa

amb bona predisposició (ítem 5); les seves aportacions s'adeqüen a la línia de treball del grup (ítem 6); disposa del material necessari (ítem 7); de vegades es connecta amb tard (ítem 8); sempre es mostra disposada a ajudar a qui ho necessita (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És una participant que participa i dona el seu punt de vista. Treballa, contribueix per al bé del grup, ajuda a qui ho necessita i és comprensiva amb els companys. Tanmateix, li costa ser puntual.

- *Participant 154*

Quan s'inicia una tasca sempre opina (ítem 1); les idees i propostes que té són interessants (ítem 2); contribueix en l'organització i a disposar d'un ordre a l'hora de treballar (ítem 3); fa la feina individual que pertoca (ítem 4); aporta idees i ajuda al consens d'aquestes (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup, tot i que de vegades torna en temes que ja han decidit i superat (ítem 6); té a punt el material, però alguns cops no i es perd quan el busca (ítem 7); respecta els horaris (ítem 8); ajuda quan algú mostra dubtes (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: És un participant treballador, que ajuda a organitzar i coordinar el grup. És puntual, compleix amb el grup, ajuda i aporta idees interessants. No obstant això, de vegades es capfica i entra en bucle en qüestions ja consensuades i decidides conjuntament.

Figura 131. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G14

Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G15

Taula 264. Coavaluació i autoavaluació grup S2G15

	Participant 155				Participant 156				Participant 157				Participant 158			
	155	156	157	158	155	156	157	158	155	156	157	158	155	156	157	158
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G15***- Participant 155***

Participa i opina, tot i que de vegades es mostra absent (ítem 1); aporta idees però no en totes les sessions (ítem 2); es despista però quan algun company l'alerta es posa a treballar intensament (ítem 3); fa la feina que pertoca però la sol deixar per a última hora, i això compromet al grup (ítem 4); sempre està disposada a fer feina, però es distreu amb facilitat (ítem 5); les seves aportacions van en la línia del treball (ítem 6); sol tenir el material a disposició, encara que hi ha cops que se li ha de dir on és (ítem 7); es connecta, però de vegades ho fa tard o marxa una mica abans (ítem 8); sempre es mostra disposada a ajudar els altres (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: La participant treballa però es despista fàcilment, cal reconduir-la perquè retorni a la feina. No obstant això, s'involucra en les decisions i en els debats grupals, i es mostra amb bona predisposició per ajudar.

- Participant 156

Sempre aporta idees i és qui mou el grup (ítem 1); sempre intenta justificar de manera raona tot allò que aporta per al grup (ítem 2); es preocupa que tot estigui fet, que s'entregui a temps i, si algú no ha entès quelcom a fer, s'encarrega d'explicar-li (ítem 3); fa la feina que pertoca i es preocupa per la dels altres (ítem 4); té molt bona predisposició, però hi ha dies que està més animada i d'altres que li costa més iniciar-se a treballar (ítem 5); les seves aportacions s'adeqüen al que proposa el grup (ítem 6); té tot a disposició (ítem 7); és puntual i marxa quan pertoca (ítem 8); està sempre disposada a ajudar (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: La participant és qui dirigeix el grup. És el centre pel qual tot passa. És preocupat per la feina dels altres i s'encarrega que es porti tot al dia. Té cura dels altres i els alerta si es despisten.

- *Participant 157*

Aporta la seva opinió, tot i que no sempre presenta una actitud activa (ítem 1); té molt bones idees i són útils per aplicar-les, malgrat que no sempre les aporta amb constància (ítem 2); es despista en qüestions externes de l'assignatura i, de vegades, no sap què s'ha de fer (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); treballa però li costa posar-s'hi i, algun cop, desconnecta del grup (ítem 5); les seves aportacions van en la línia de treball del grup (ítem 6); sempre té el material a l'abast (ítem 7); de vegades no és puntual (ítem 8); sempre ajuda (ítem 9); demana ajuda quan la necessita (ítem 10).

Valoració final: El participant treballa sempre i quan els companys l'avisen i el reconduïxen. Després és resolutiu i té molt bones idees, però és intermitent i se l'ha de guiar i revisar. És un bon comunicador i les seves aportacions estan ben argumentades. La participant 156 comenta que no tornaria a treballar amb ell, perquè: "M'agrada treballar amb gent amb qui pugui tenir una comunicació contínua i no es despistin perquè estiguin mirant quelcom que no tingui relació amb la feina".

- *Participant 158*

Sempre aporta la seva opinió, tot i que, alguns cops, té problemes de connexió (ítem 1); contribueix donant sempre la seva opinió (ítem 2); ajuda a mantenir actiu el grup (ítem 3); fa la feina que pertoca (ítem 4); sempre està disposada per treballar (ítem 5); realitza aportacions raonades tenen relació amb el que s'ha acordat (ítem 6); sempre té el material a l'abast (ítem 7); és puntual i marxa quan toca (ítem 8); sempre ajuda (ítem 9); demana ajuda quan ho necessita (ítem 10).

Valoració final: La participant treballa amb molta motivació. Sempre intenta ajudar quan els altres ho necessiten. És seriosa amb la feina i intenta organitzar el grup. De vegades li falla la connexió, però aporta per solucionar-ho.

Figura 132. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G15

Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G16

Taula 265. Coavaluació i autoavaluació grup S2G16

	Participant 159				Participant 160				Participant 161				Participant 162			
	159	160	161	162	159	160	161	162	159	160	161	162	159	160	161	162
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi participants grup S2G16***- Participant 159***

Participa sovint i amb bona actitud en totes les sessions (ítem 1); les idees que aporta són interessants i útils (ítem 2); fomenta el bon clima però no es preocupa per la gestió organitzativa del grup i de les entregues (ítem 3); ha fet la feina individual que pertoca (ítem 4); mostra bona actitud a l'hora de treballar amb els altres (ítem 5); les idees que proposa són útils i van d'acord amb la línia de treball del grup (ítem 6); de vegades no sap ben bé què s'ha de fer i no sempre té tot el material a punt (ítem 7); es connecta i marxa quan toca, però alguns cops no pot ser puntual -per causa justificada- (ítem 8); ajuda els altres quan ho necessiten (ítem 9); demana ajuda si ho necessita i escolta i aprofita les propostes (ítem 10).

Valoració final: És una participant que treballa i s'esforça, però que no sempre s'implica en les tasques des de l'inici. Ha de ser reconduïda pels companys, després d'això mostra motivació i implicació. La seva situació -per causa justificada- fa que hagi de fer un esforç per connectar-se i treballar amb els altres.

- Participant 160

Sempre mostra una participació activa (ítem 1); les idees que proposa són coherents i adequades a la tasca que es demana (ítem 2); s'encarrega de coordinar i organitzar el grup, i més quan algun membre no pot assistir, perquè el situa mitjançant WhatsApp (ítem 3); fa la feina que pertoca i abans de començar a treballar pregunta els dubtes que li han sorgit

(ítem 4); s'esforça en el treball conjunt i a aconseguir bons resultats (ítem 5); té en compte els companys i les seves aportacions van d'acord amb la línia del grup (ítem 6); disposa de tot el material en tot moment i quan té algun problema de connexió, avisa el grup i ho soluciona ràpidament (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan acaba la sessió (ítem 8); està predisposada a ajudar els companys i manté una actitud de respecte i comprensió cap a ells (ítem 9); pregunta al grup si no sap fer alguna cosa i es mostra oberta quan rep ajuda (ítem 10).

Valoració final: És una participant molt treballadora que s'implica i s'esforça per treballar de la millor manera amb els altres i per obtenir uns bons resultats. Juntament amb el participant 162, marca el ritme de treball del grup.

- *Participant 161*

Acostuma a participar, i ho fa de manera activa, però per causa justificada no pot assistir en algunes de les sessions (ítem 1); les seves aportacions són raonades i pràctiques, i ajuden a una millor comprensió d'allò que es debat, malgrat que es mou a fer més pragmàtiques aquelles idees que ja han sortit de manera més teòrica (ítem 2); no es preocupa per les entregues que s'han de fer i no sempre compleix amb les funcions dels rols (ítem 3); fa la feina individual que pertoca (ítem 4); s'esforça en els treballs i té una molt bona predisposició per a la feina que s'ha de fer, però no sol saber com s'ha de realitzar (ítem 5); les propostes que fa solen ser repetitives i no tenen a veure amb el que està fent el grup (ítem 6); acostuma a tenir a l'abast el material, però no sap ben bé què s'ha de fer amb ell (ítem 7); es connecta de puntual però no pot assistir en algunes sessions (ítem 8); mostra un gran respecte cap als companys i ajuda en allò que pot (ítem 9); quan té algun dubte el consulta amb els companys (ítem 10).

Valoració final: És un participant que treballa, però perquè el condueixen i el situen en tot moment els companys. S'implica, però el mínim. La seva situació (causa justificada) no és excusa per a no responsabilitzar-se més. No obstant això, fa la feina, es connecta, participa i aporta idees.

- *Participant 162*

Participa d'una manera molt activa en totes les tasques i interactua amb tots els companys (ítem 1); aporta idees interessants i molt creatives (ítem 2); està pendent de tot el que comporta la coordinació del grup i s'encarrega de fer cridar el professor en cas de dubte

(ítem 3); fa la feina que pertoca i ensenya com ho ha fet per si els és d'utilitat per als altres (ítem 4); s'involucra a fer bé la feina (ítem 5); té idees originals i propostes motivadores que segueixen el fil del treball (ítem 6); té tot el material preparat per a tothom (ítem 7); és puntual i es desconnecta quan acaba la sessió (ítem 8); ajuda els altres en tot moment, quan acaba la feina individual s'ofereix per si algú necessita ajuda (ítem 9); quan té dubtes pregunta als companys i, si no es resol, pregunta al professor (ítem 10).

Valoració final: És el motor del grup. Amb la participant 160 condueixen el grup. Treballa molt bé, fomenta un bon clima, té una actitud motivadora i facilitadora de l'aprenentatge. La participant 160 explica d'ell que: "És un company que es preocupa perquè totes les tasques es realitzin a temps, vol generar un bon ambient de treball, ajuda tots els membres i sempre treballa amb una actitud positiva".

Figura 133. Resultat conclusiu de la coavaluació i autoavaluació de cada participant grup S2G16

Participant 159	Participant 160	Participant 161	Participant 162

Font: elaboració pròpia.

11.1.2.- Comparació dels resultats entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2

En la taula següent es poden observar el nombre total de grups que es conclou que tenen una "mala valoració", els que tenen una "valoració intermèdia" i els que obtenen una "bona valoració". Es mostren percentatges i dades generals dels grups del seminari 1 (S1) i dels grups del seminari 2 (S2).

Taula 266. Grups de l'EC2 amb una valoració negativa, intermèdia o positiva

EC2	Mal valorats		Valoració intermèdia		Ben valorats		Total EC2	
S1	3	7%	7	16%	33	77%	43	100%
S2	3	12%	6	24%	16	64%	25	100%
Total	6	9%	13	19%	49	72%	68	100%

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar, el seminari 1 obté una millor valoració que el seminari 2. Del seminari 1, segons la triangulació de dades realitzada dels instruments de coavaluació i autoavaluació, el 77% (33 de 43) dels participants estan ben valorats, el 16% (set de 43)

obté una valoració intermèdia i el 7% (tres de 43) obté una mala valoració. Del seminari 2, el 64% (setze dels 25) està ben valorat, el 24% (sis dels 25) obté una valoració intermèdia i el 12% (tres dels 25) obté una mala valoració. Per tant, segons els instruments de coavaluació i autoavaluació, els participants dels grups del seminari 1 obtenen unes millors valoracions que els del seminari 2.

11.1.3.- Comparació dels resultats entre els membres dels grups del seminari 1 i dels grups del seminari 2

D'altra banda, si comparem tots els participants de tots els grups dels dos seminaris, visualment, amb les diferències de nombre d'estudiants, no s'identifica que el seminari 2 estigui amb una valoració inferior que el seminari 1:

Taula 267. Participants de l'EC2 amb una valoració negativa, intermèdia o positiva

Grup S1G1	Participant 99	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 163
Grup S1G2	Participant 103	Participant 104	Participant 105	Participant 106	Participant 106
Grup S1G3	Participant 107	Participant 108	Participant 109	Participant 110	Participant 110
Grup S1G4	Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114	Participant 114
Grup S1G5	Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118	Participant 118
Grup S1G6	Participant 119	Participant 120	Participant 121	Participant 122	Participant 122
Grup S1G7	Participant 123	Participant 124	Participant 125	Participant 126	Participant 164
Grup S1G8	Participant 127	Participant 128	Participant 129	Participant 130	Participant 130
Grup S1G9	Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134	Participant 165
Grup S1G10	Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138	Participant 138
Grup S2G11	Participant 139	Participant 140	Participant 141	Participant 142	Participant 142
Grup S2G12	Participant 143	Participant 144	Participant 145	Participant 146	Participant 146
Grup S2G13	Participant 147	Participant 148	Participant 149	Participant 150	Participant 166
Grup S2G14	Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154	Participant 154
Grup S2G15	Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158	Participant 158
Grup S2G16	Participant 159	Participant 160	Participant 161	Participant 162	Participant 162

Font: elaboració pròpia.

Informació: en la columna esquerra, podem observar la identificació dels equips, en color blanc són els grups del seminari 1 i en color gris els grups del seminari 2.

S'identifiquen grans diferències entre un i altre seminari, i fan que el seminari 1 obtingui unes millors valoracions. Anem per parts:

Del seminari 1, la participant Participant 117 (del grup S1G5) és una de les tres participants marcada amb roig. Això és degut al fet que no participa i no s'involucra amb el grup. Les altres dues participants que han estat mal valorades són les participants 134 i 165, que són dos dels vuit casos particulars de l'estudi de cas 2. Tot i això, hi ha una gran diferència entre elles, la primera ha aportat i s'ha implicat amb el grup, la segona

només ha utilitzat el grup perquè l'ajudessin en els moments que ho necessitava, i s'ha involucrat i ha aportat ben poc als companys.

Els set participants que obtenen una valoració intermèdia han treballat i han aportat en els seus grups, però l'exigència dels participants en aquest estudi de cas és molt alta. I és aquesta la raó per la qual estan marcats en groc.

Pel que fa al seminari 2, hi ha tres participants mal valorats. D'aquests, dos dels tres són casos particulars (participants 149 i 161). L'altre, el participant 157, està en vermell perquè els seus companys assenyalen que no s'implica gaire sovint i que, de vegades, sembla absent, i això fa que endarrereixi el grup.

D'altra banda, els participants que obtenen una valoració intermèdia (assenyalats en color groc), en el seminari 1, com s'ha esmentat, és pel grau d'exigència que hi ha en els grups, però descriuen que són bons companys de grup. I aquesta és la gran diferència amb el seminari 2. Els qui han obtingut una valoració intermèdia en el seminari 2 han estat valorats d'aquesta manera perquè els falta motivació, actitud i compromís. Dels sis, quatre són casos particulars (participant 142, participant 146, participant 150 i participant 159). Tot i això, val a dir que la participant 159 s'ha compromès molt més que els altres casos particulars.

En definitiva, el seminari 1 està més ben valorat. I, en resum, en tots dos seminaris s'ha valorat pitjor aquells participants que no poden assistir sempre (els casos particulars) i els qui han tingut una actitud més passiva, menys seguretat amb ells mateixos a l'hora d'expressar idees o d'argumentar, o no han treballat sempre constantment. Tot i això, és al seminari 1 on hi ha hagut un grau més d'exigència a l'hora de valorar els companys.

11.2. Resultats i anàlisi de les coavaluacions dels rols cooperatius dels grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat s'analitzen i es mostren els resultats de les coavaluacions dels rols que han dut a terme els participants de cadascun dels grups al final de la posada en pràctica de l'estudi de cas 2.

En aquest estudi de cas, els participants han exercit fins a tres rols dels quatre possibles,¹¹⁶ i no han escollit quins exercir, se'ls ha fet lliurament d'un llistat amb el nom dels integrants del grup i els rols que exerciran per atzar al llarg de les sessions.

Amb la coavaluació de rols, cada participant ha pogut avaluar com han exercit tots els rols, amb totes les seves funcions, desenvolupats per cadascun dels companys de grup al llarg de l'experiència cooperativa. L'anàlisi i els resultats d'aquestes coavaluacions es mostren a través d'aquests punts:

- *Anàlisi dels grups i de tots els seus membres:*

- a) *Taula coavaluació rols:* a través de la triangulació de dades s'observen els resultats de cada participant segons el criteri dels seus companys en cadascun dels rols que ha exercit. Grup per grup es mostren els resultats de l'anàlisi de les coavaluacions. Aquesta anàlisi triangulada obté dades quantitatives i qualitatives. Quantitativa per la part d'assenyalar com han exercit el rol assenyalat (Escala Likert 1-5): "No compleix amb el seu rol (1) – Compleix poc/de vegades amb el seu rol (2) – Compleix amb la mesura justa amb el seu rol (3) – Exerceix bé el seu rol (4) – Exerceix molt bé el seu rol (5)". Qualitativa perquè en cadascun dels rols avaluats han de raonar per què l'han valorat d'aquesta manera i en què pot millorar el seu company.

- b) *Descripció dels resultats:* participant per participant es descriuen els seus resultats que es mostren a la taula.

- c) *Valoració general del grup:* es duu a terme una valoració qualitativa descriptiva a mode conclusiu de cada grup.

¹¹⁶ Els grups conformats per cinc membres tenen un cinquè rol que s'anomena "ajudant". Tot i això, en aquests grups cada participant ha exercit tres rols, igual que en els grups conformats per quatre membres.

d) *Figures conclusives*: es creen dues figures que il·lustren a mode conclusiu la valoració final per a cada membre del grup (la primera figura) i per al grup (segona figura).

- *Comparació dels resultats entre els grups del seminari 1 i els del seminari 2*: es mostren dues taules i es comparen els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2 amb xifres i percentatges.
- *Comparació dels resultats entre els membres dels grups del seminari 1 i del seminari 2*: es mostra una taula on apareix la valoració de tots els participants de l'estudi de cas i, posteriorment, es comparen aspectes més significatius (semblances i diferències) tant a dintre dels propis seminaris com entre els grups del seminari 1 i del seminari 2.

11.2.1.- Resultats i anàlisi dels rols cooperatius grup per grup i de tots els seus membres

Lectura de la taula: el participant que s'avalua està ubicat en la columna esquerra (eix vertical) de la taula. Amb l'escala Likert de l'1 al 5 s'indica com l'ha avaluat cadascun dels companys. Per exemple, el participant 101 (P101 a la taula) ha avaluat amb "4" al participant 99.

Lectura de les dues figures: es creen dues figures per il·lustrar a mode conclusiu l'actuació de cada estudiant en el seu grup (segons la triangulació de les dades quantitatives i qualitatives de les coavaluacions dels rols). En la primera: cada participant pot estar assenyalat amb un d'aquests tres colors: verd si ha complit amb els rols, groc si ha complit de vegades, vermell si no ha complit. En la segona: la valoració final del grup s'ha avaluat en funció de la mateixa escala Likert (1-5) que l'alumnat s'havia de coavaluar els rols.

Grup S1G1

Taula 268. Coavaluació rols grup S1G1

S1G1	Rol	1	2	3	4	5
Participant 99	Coordinador				P101	P100 P102 P164
	Portaveu					P100 P101 P102 P164
	Secretari					P100 P101 P102 P164
Participant 100	Portaveu				P101	P99 P102 P164
	Secretària					P99 P101 P102 P164
	Organitzadora				P99 P101	P102 P164
Participant 101	Secretari				P99 P164	P100 P102
	Organitzador				P164	P99 P100 P102
	Ajudant				P99	P100 P102 P164
Participant 102	Organitzadora			P101		P99 P100 P164
	Ajudant				P99 P101	P100 P164
	Coordinadora			P101	P99	P100 P164
Participant 163	Ajudant				P99	P100 P101 P102
	Coordinador				P101	P99 P100 P102
	Portaveu			P101	P99	P100 P102

Font: elaboració pròpia.

Descripció dels resultats del grup S1G1

- El participant 99 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol de coordinador; exerceix molt bé “5” el rol de portaveu (quatre dels quatre); i exerceix molt bé “5” el rol de secretari (quatre dels quatre).

- La participant 100 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol de portaveu; exerceix molt bé el rol de secretària (quatre dels quatre); i exerceix bé (dos dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol d'organitzadora.
- El participant 101 exerceix bé (dos dels quatre companys) i molt bé (dos dels quatre) el rol de secretari; exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'organitzador; i exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'ajudant.
- La participant 102 exerceix amb la mesura justa (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre companys) el rol d'organitzadora; exerceix bé (dos dels quatre companys) i molt bé (dos dels quatre) el rol d'ajudant; i exerceix amb la mesura justa (un dels quatre companys), bé (un dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol de coordinadora.
- El participant 163 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'ajudant; exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol de coordinador; i compleix amb la mesura justa (un dels quatre), bé (un dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol de portaveu.

Valoració general

És un bon grup que treballa molt bé conjuntament. Compleixen els rols. El participant 99 i la participant 100 són els qui exerceixen amb més fidelitat i implicació els càrrecs que els pertoca. Per darrere, però també amb una bona pràctica d'aquests, hi ha els participants 101 i 163. La participant 102 també ha complert, però li ha costat fer algunes de les funcions. Per exemple, quan ha exercit de coordinadora el participant 101 s'hi refereix així: "Les seva tasca com coordinadora, es podria dir que pràcticament ha estat la mateixa que quan feia d'ajudant o d'organitzadora, li ha falta una mica més de protagonisme". Tanmateix, s'ha de pensar també que és un grup de cinc, la qual cosa pot complicar més la gestió de càrrecs i funcions rotatòries. Així doncs, es considera que és un grup implicat que es compenetra molt bé.

Figura 134. Valoració final de cada membre del grup S1G1 (desenvolupament dels rols)

Participant 99	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 163

Font: elaboració pròpia.

Figura 135. Valoració final grup S1G1 (desenvolupament rols)

S1G1	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G2

Taula 269. Coavaluació rols grup S1G2

S1G2	Rol	1	2	3	4	5
Participant 103	Coordinador					P104 P105 P106
	Portaveu					P104 P105 P106
	Secretari					P104 P105 P106
Participant 104	Portaveu					P103 P105 P106
	Secretària					P103 P105 P106
	Organitzadora					P103 P105 P106
Participant 105	Secretària					P103 P104 P106
	Organitzadora					P103 P104 P106
	Coordinadora					P103 P104 P106
Participant 106	Organitzadora					P103 P104 P105
	Coordinadora					P103 P104 P105
	Portaveu					P103 P104 P105

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G2

- El participant 103 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys) el rol de portaveu (tres dels tres) i el rol de secretari (tres dels tres).
- La participant 104 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys), el rol de secretària (tres dels tres) i el rol d'organitzadora (tres dels tres).

- La participant 105 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys), el rol d'organitzadora (tres dels tres) i el rol de coordinadora (tres dels tres).
- La participant 106 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys), el rol de coordinadora (tres dels tres) i el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

Aquest grup ha complert amb escreix totes les funcions dels rols que havien d'exercir en cada moment. Tots quatre han format un engranatge d'una maquinària que ha funcionat i s'ha interrelacionat perfectament amb els càrrecs i funcions. Cada participant li ha donat un caràcter particular als rols que ha exercit. Han format un grup exemplar que s'ha pres amb molta motivació la proposta cooperativa.

Figura 136. Valoració final de cada membre del grup S1G2 (desenvolupament dels rols)

Participant 103	Participant 104	Participant 105	Participant 106

Font: elaboració pròpia.

Figura 137. Valoració final grup S1G2 (desenvolupament rols)

S1G2	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G3

Taula 270. Covaluació rols grup S1G3

S1G3	Rol	1	2	3	4	5
Participant 107	Coordinadora				P108	P109 P110
	Portaveu					P108 P109 P110
	Secretària				P108 P109	P110
Participant 108	Portaveu				P109	P107 P110
	Secretària					P107 P109 P110
	Organitzadora					P107 P109 P110

Participant 109	Secretària					P107 P108 P110
	Organitzadora					P107 P108 P110
	Coordinadora					P107 P108 P110
Participant 110	Organitzador				P107 P109	P108
	Coordinador				P107 P108	P109
	Portaveu			P108	P107	P109

Font: elaboració pròpia.

Descripció dels resultats grup SIG3

- La participant 107 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora; exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres); i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretària.
- La participant 108 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu; exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres); i exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres).
- La participant 109 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys), el rol d'organitzadora (tres dels tres) i el rol de coordinadora (tres dels tres).
- El participant 110 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador; exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinador; i compleix amb la mesura justa (un dels tres), bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.

Valoració general

Les participants 108 i 109 han exercit els rols i funcions gairebé a la perfecció. També així ho ha fet la participant 107, però havent-se de connectar uns minuts més tard o marxar abans en algunes sessions -per causa justificada- no ha pogut complir tan bé totes les funcions que requereixen els càrrecs. El participant 110 ha exercit i complert bé amb els que ha desenvolupat, però el seu nivell d'implicació és menor que en les altres tres companyes. Amb tot, han treballat molt bé i han complert.

Figura 138. Valoració final de cada membre del grup S1G3 (desenvolupament dels rols)

Participant 107	Participant 108	Participant 109	Participant 110

Font: elaboració pròpia.

Figura 139. Valoració final grup S1G3 (desenvolupament rols)

S1G3	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G4

Taula 271. Coavaluació rols grup S1G4

S1G4	Rol	1	2	3	4	5
Participant 111	Coordinador					P112 P113 P114
	Portaveu					P112 P113 P114
	Secretari				P112 P113	P114
Participant 112	Secretària					P111 P113 P114
	Organitzadora					P111 P113 P114
	Coordinadora				P111	P113 P114
Participant 113	Organitzadora	P112				P111 P114
	Coordinadora	P112			P111	P114
	Portaveu	P112				P111 P114
Participant 114	Portaveu				P112	P111 P113
	Secretària				P112	P111 P113
	Organitzadora		P112			P111 P113

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G4

- El participant 111 exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres companys), el rol de portaveu (tres dels tres) i el rol de secretari (tres dels tres).

- La participant 112 exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres companys) i el rol d'organitzadora (tres dels tres), i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora.
- La participant 113 no compleix (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora; no compleix (un dels tres), i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora; i no compleix (un dels tres) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 114 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària; i compleix poc (un dels tres) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora.

Valoració general

El participant 111 i la participant 112 han exercit els rols gairebé a la perfecció. Són els qui han estirat del grup, malgrat que no inclogués aquests aspectes el rol que havien de desenvolupar en aquelles setmanes. La participant 114 ha complert, però repenjan-se dels altres. La participant 113 s'ha implicat però, de vegades, ha obviat algunes de les funcions dels rols. En definitiva, han conformat un bon grup que ha treballat sincronitzat. Ara bé, cal dir que el seu nivell d'exigència és molt alt, i és per això que es demanen més, mentre que altres grups es conformen amb menys i es puntuen millor.

Figura 140. Valoració final de cada membre del grup S1G4 (desenvolupament dels rols)

Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114

Font: elaboració pròpia.

Figura 141. Valoració final grup S1G4 (desenvolupament rols)

S1G4	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G5

Taula 272. Coavaluació rols grup S1G5

S1G5	Rol	1	2	3	4	5
Participant 115	Coordinador				P116	P117 P118
	Portaveu					P116 P117 P118
	Secretari				P116 P118	P117
Participant 116	Portaveu					P115 P117 P118
	Secretària					P115 P117 P118
	Organitzadora					P115 P117 P118
Participant 117	Secretària				P116 P118	P115
	Organitzadora			P115 P116 P118		
	Coordinadora	P116		P115 P118		
Participant 118	Organitzador					P115 P116 P117
	Coordinador					P115 P116 P117
	Portaveu					P115 P116 P117

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G5

- El participant 115 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador; exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres); i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretari.
- La participant 116 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys), el rol de secretària (tres dels tres) i el rol d'organitzadora (tres dels tres).
- La participant 117 exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretària; compleix amb la mesura justa amb el rol d'organitzadora (tres dels tres).

tres companys); i no compleix (un del tres) i compleix amb la mesura justa (dos dels tres) el rol de coordinadora.

- El participant 118 exerceix molt bé el rol d'organitzador (tres dels tres companys), el rol de coordinador (tres dels tres) i el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

La participant 116 i el participant 118 han complert amb els rols i les funcions a la perfecció. Encara més, han exercit de coordinació i organització sempre, per la manera de fer més intermitent del participant 115 i per la poca implicació de la participant 117. La participant 116 ha estat la coordinadora natural del grup i sobta perquè és l'únic càrrec que no hauria hagut d'exercir. Per personalitat i per necessitat, ho ha hagut de fer sempre. El participant 115 ha fet i complert, però amb la mesura justa. La participant 117 no ha complert amb gairebé cap funció de cap rol (només amb algunes funcions del rol de secretària). Ha estat una companya absent.

Figura 142. Valoració final de cada membre del grup S1G5 (desenvolupament dels rols)

Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118

Font: elaboració pròpia.

Figura 143. Valoració final grup S1G5 (desenvolupament rols)

S1G5	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G6

Taula 273. Coavaluació rols grup S1G6

S1G6	Rol	1	2	3	4	5
Participant 119	Coordinador			P121		P120 P122
	Portaveu				P121	P120 P122
	Secretari				P122	P120 P121
Participant 120	Portaveu					P119 P121 P122
	Secretària					P119 P121 P122

	Organitzadora				P121	P119 P122
Participant 121	Secretari				P122	P119 P120
	Organitzador				P122	P119 P120
	Coordinador					P119 P120 P122
Participant 122	Organitzadora					P119 P120 P121
	Coordinadora				P121	P119 P120
	Portaveu					P119 P120 P121

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G6

- El participant 119 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu; i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretari.
- La participant 120 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys) i el rol de secretària (tres dels tres), i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora.
- El participant 121 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretari; exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzador; i exerceix molt bé el rol de coordinador (tres dels tres).
- La participant 122 exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys); exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora; i exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

Treballen molt bé conjuntament i han exercit els rols amb pulcritud. Cadascú l'ha practicat quan tocava amb les funcions que es requerien. Tanmateix, el participant 119 ha estat a qui li ha costat una mica més desenvolupar el de coordinador, degut al fet que era l'inici de l'assignatura i al seu caràcter més introvertit. Tot i això es va implicar amb responsabilitat.

Figura 144. Valoració final de cada membre del grup S1G6 (desenvolupament dels rols)

Participant 119	Participant 120	Participant 121	Participant 122

Font: elaboració pròpia.

Figura 145. Valoració final grup S1G6 (desenvolupament rols)

S1G6	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G7

Taula 274. Coavaluació rols grup S1G7

S1G7	Rol	1	2	3	4	5
Participant 123	Coordinadora					P124 P125 P126 P165
	Ajudant					P124 P125 P126 P165
	Organitzadora					P124 P125 P126 P165
Participant 124	Portaveu					P123 P125 P126 P165
	Secretària					P123 P125 P126 P165
	Ajudant					P123 P125 P126 P165
Participant 125	Secretària					P123 P124 P126 P165
	Portaveu				P126 P165	P123 P124
	Coordinadora					P123 P124 P126 P165
Participant 126	Organitzador				P165	P123 P124 P125

	Coordinador					P123 P124 P125 P165
	Portaveu					P123 P124 P125 P165
Participant 164	Ajudant					P123 P124 P125 P126
	Organitzadora					P123 P124 P125 P126
	Secretària					P123 P124 P125 P126

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup SIG7

- La participant 123 exerceix molt bé el rol de coordinadora (quatre dels quatre companys), el rol d'ajudant (quatre dels quatre) i el rol d'organitzadora (quatre dels quatre).
- La participant 124 exerceix molt bé el rol de portaveu (quatre dels quatre companys), el rol de secretària (quatre dels quatre) i el rol d'ajudant (quatre dels quatre).
- La participant 125 exerceix molt bé el rol de secretària (quatre dels quatre companys), exerceix bé (dos dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol de portaveu; i exerceix molt bé el rol de coordinadora (quatre dels quatre).
- El participant 126 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'organitzador, exerceix molt bé el rol de coordinador (quatre dels quatre) i també molt bé el de portaveu (quatre dels quatre).
- La participant 164 exerceix molt bé el rol d'ajudant (quatre del quatre dels companys), el rol d'organitzadora (quatre dels quatre) i el rol de secretària (quatre dels quatre).

Valoració general

Tots els participants han representat els rols i han desenvolupat totes les funcions de la millor manera possible. A més a més, han encaixat a la perfecció cada canvi de rol i han

continuat treballant de la mateixa manera, cadascú exercint les funcions que li pertocaven en cada moment. Conformen un bon grup i funcionen molt bé. Cal subratllar que se saben gestionar sent cinc membres.

Figura 146. Valoració final de cada membre del grup S1G7 (desenvolupament dels rols)

Participant 123	Participant 124	Participant 125	Participant 126	Participant 164

Font: elaboració pròpia.

Figura 147. Valoració final grup S1G7 (desenvolupament rols)

S1G7	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G8

Taula 275. Coavaluació rols grup S1G8

S1G8	Rol	1	2	3	4	5
Participant 127	Coordinadora					P128 P129 P130
	Portaveu					P128 P129 P130
	Secretària					P128 P129 P130
Participant 128	Portaveu					P127 P129 P130
	Secretària					P127 P129 P130
	Organitzadora				P127	P129 P130
Participant 129	Secretària				P127	P128 P130
	Organitzadora				P128	P127 P130
	Coordinadora					P127 P128 P130
Participant 130	Organitzador				P128 P129	P127
	Coordinador				P128 P129	P127
	Portaveu					P127 P128 P129

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G8

- La participant 127 exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys), el rol de portaveu (tres dels tres) i el rol de secretària (tres dels tres).
- La participant 128 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys) i el rol de secretària (tres dels tres), i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora.
- La participant 129 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora; i exerceix molt bé el rol de coordinadora (tres dels tres).
- El participant 130 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador; exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinador; i exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

Tots els participants d'aquest grup han exercit els rols i les funcions d'una manera excel·lent. És un grup molt responsable que busca la perfecció i s'exigeixen els uns als altres, per això no sempre es coavaluen amb la màxima puntuació. Funcionen molt bé.

Figura 148. Valoració final de cada membre del grup S1G8 (desenvolupament dels rols)

Participant 127	Participant 128	Participant 129	Participant 130

Font: elaboració pròpia.

Figura 149. Valoració final grup S1G8 (desenvolupament rols)

S1G8	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G9

Taula 276. Coavaluació rols grup S1G9

S1G9	Rol	1	2	3	4	5
Participant 131	Coordinador				P132 P133	P134 P166
	Portaveu			P132		P133 P134 P166
	Secretari			P133	P132	P134 P166
Participant 132	Portaveu					P131 P133 P134 P166
	Secretària			P133		P131 P134 P166
	Organitzadora					P131 P133 P134 P166
Participant 133	Secretari				P132	P131 P134 P166
	Organitzador				P132	P131 P134 P166
	Coordinador				P132	P131 P134 P166
Participant 134	Organitzadora			P133		P131 P132 P166
	Coordinadora			P133	P132 P166	P131
	Portaveu	P132 P133			P166	P131
Participant 165	Ajudant		P132 P133 P134			P131
	Ajudant		P132 P133 P134			P131
	Ajudant		P132 P133 P134			P131

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G9

- El participant 131 exerceix bé (dos dels quatre companys) i molt bé (dos dels quatre) el rol de coordinador; compleix amb la mesura justa (un dels quatre) i

molt bé (tres dels quatre) el rol de portaveu; i compleix amb la mesura justa (un dels quatre), bé (un dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol de secretari.

- La participant 132 exerceix molt bé el rol de portaveu (quatre dels quatre companys); compleix amb la mesura justa (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol de secretària; i exerceix molt bé el rol d'organitzadora (quatre dels quatre)
- El participant 133 exerceix bé (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) el rol de secretari; exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol d'organitzador; i exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol de coordinador.
- La participant 134 compleix amb la mesura justa (un dels quatre companys) i molt bé (tres dels quatre) amb el rol d'organitzadora; compleix amb la mesura justa (un dels quatre), bé (dos dels quatre) i molt bé (un dels quatre) el rol de coordinadora; i no compleix (dos dels quatre), exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (un dels quatre) el rol de portaveu.
- La participant 165 compleix amb la mesura justa (tres dels quatre participants) i exerceix molt bé (un dels quatre) el rol d'ajudant en totes les sessions (aquesta participant no ha canviat de rol).

Valoració general

Els participants 131, 132 i 133 compleixen amb els rols i funcions. Per l'altra banda hi ha les participants 134 i 165, que no podien assistir sempre (per causes justificades). La primera, per tenir més disponibilitat anava rotant el rol amb els companys, la segona, per menys disponibilitat, ha exercit el rol d'ajudant en totes les sessions. La primera ha representat bé els rols quan ha estat i s'ha implicat amb el grup. La segona ha obviat responsabilitats molt cops i no s'ha preocupat gaire per aquestes qüestions de grup.

Figura 150. Valoració final de cada membre del grup S1G9 (desenvolupament dels rols)

Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134	Participant 165

Font: elaboració pròpia.

Figura 151. Valoració final grup S1G9 (desenvolupament rols)

S1G9	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G10

Taula 277. Coavaluació rols grup S1G10

S1G10	Rol	1	2	3	4	5
Participant 135	Coordinador				P138	P136 P137
	Portaveu					P136 P137 P138
	Secretari					P136 P137 P138
Participant 136	Portaveu					P135 P137 P138
	Secretària					P135 P137 P138
	Organitzadora				P135 P138	P137
Participant 137	Secretària				P135	P136 P138
	Organitzadora				P136 P138	P135
	Coordinadora				P135 P136 P138	
Participant 138	Organitzadora				P135 P136 P137	
	Coordinadora				P135 P136	P137
	Portaveu					P135 P136 P137

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S1G10

- El participant 135 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador, i exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres) i el de secretari (tres dels tres).
- La participant 136 exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres companys) i el de secretària (tres dels tres), i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzadora.
- La participant 137 exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària, exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzadora, i exerceix bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys).

- La participant 138 exerceix bé el rol d'organitzadora (tres dels tres companys), exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora, i exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

Tots els participants s'esforcen per representar els rols de la millor manera i compleixen amb escreix totes les funcions. És un grup responsable i exemplar. En l'anàlisi qualitativa es detecta que són molt exigents avaluant-se, inclús es proposen aspectes per perfeccionar allò que ja fan bé. La participant 136 assenyala que a les participants 137 i 138 els va costar unes sessions acabar de situar-se bé amb els rols i amb totes les funcions que engloben.

Figura 152. Valoració final de cada membre del grup S1G10 (desenvolupament dels rols)

Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138

Font: elaboració pròpia.

Figura 153. Valoració final grup S1G10 (desenvolupament rols)

S1G10	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G11

Taula 278. Coavaluació rols grup S2G11

S2G11	Rol	1	2	3	4	5
Participant 139	Coordinadora			P142		P140 P141
	Organitzadora					P140 P141 P142
	Secretària					P140 P141 P142
Participant 140	Portaveu				P142	P139 P141
	Coordinadora				P142	P139 P141
	Organitzadora			P142		P139 P141
Participant 141	Secretari					P139 P140 P142
	Portaveu			P142	P140	P139

	Coordinador				P142	P139 P140
	Organitzador		P140			P139 P141
Participant 142	Secretari		P139 P140			P141
	Portaveu		P139 P140			P141

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S2G11

- La participant 139 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora, i exerceix molt bé el rol d'organitzadora (tres dels tres) i el secretària (tres dels tres).
- La participant 140 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinadora; i compleix amb la mesura justa (un dels tres) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora.
- El participant 141 exerceix molt bé el rol de secretari (tres dels tres companys); compleix amb la mesura justa (un dels tres), exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador.
- El participant 142 compleix poc (un dels tres companys) i exerceix molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzador; compleix poc (dos dels tres) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol de secretari; i compleix poc (dos dels tres) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol de portaveu.

Valoració general

Les participant 139 i 140 compleixen amb els rols i funcions i, a més a més, són les que organitzen i condueixen el grup, siguin quins siguin els rols que han de desenvolupar. El participant 141 compleix amb les funcions dels càrrecs que li pertoquen en cada moment. El participant 142 no compleix sempre amb els rols i funcions. Fa de contraposició de les participants 139 i 140, i no sempre està d'acord amb la seva manera de fer. Elles tampoc no estan d'acord amb el que exposa, perquè no sempre s'involucra. D'aquesta manera, el participant 142 es repenja de les companyes, i, de vegades, posa bastons a les rodes sense oferir alternatives viables, ja que tampoc no s'implica –i no pot assistir sempre-. No

obstant això, indiquen que han pogut resoldre els problemes i que han pogut treballar adequadament.

Figura 154. Valoració final de cada membre del grup S2G11 (desenvolupament dels rols)

Participant 139	Participant 140	Participant 141	Participant 142

Font: elaboració pròpia.

Figura 155. Valoració final grup S2G11 (desenvolupament rols)

S2G11	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G12

Taula 279. Coavaluació rols grup S2G12

S2G12	Rol	1	2	3	4	5
Participant 143*	Coordinador				P145	P144 P146
	Portaveu		P145		P144	P146
	Secretari				P145	P144 P146
Participant 144	Portaveu				P145	P146
	Secretària				P145	P146
	Organitzadora				P145 P146	
Participant 145	Secretària					P144 P146
	Organitzadora				P144 P146	
	Coordinadora			P144	P146	
Participant 146	Organitzador	P145			P144	
	Coordinador		P145			P144
	Portaveu	P145			P144	

Font: elaboració pròpia.

*El participant 143 no ha realitzat la coavaluació dels rols dels companys.

Descripció resultats grup S2G12

- El participant 143 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de coordinador; compleix poc (un dels tres) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu; i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretari.

- La participant 144 exerceix bé (un dels dos companys) i molt bé (un dels dos) el rol de portaveu i el de secretària, i exerceix bé el rol d'organitzadora (dos dels dos).
- La participant 145 exerceix molt bé el rol de secretària (dos dels dos companys); exerceix bé el rol d'organitzadora (dos dels dos); i compleix amb la mesura justa (un dels dos) i exerceix bé (un dels dos) el rol de coordinadora.
- El participant 146 no compleix (un dels dos companys) i exerceix bé (un dels dos) el rol d'organitzador; compleix poc (un dels dos) i exerceix molt bé (un dels dos) el rol de coordinador; i no compleix (un dels dos) i exerceix bé (un dels dos) el rol de portaveu.

Valoració general

El participant 143 és l'únic que no ha fet aquesta coavaluació de rols. El seu motiu en un correu: "no recordo amb exactitud gaire els seus rols i l'ordre que es van establir, he pensat que fer-ho perquè sí seria injust". El fet és que s'havia de recollir un mínim d'informació en els canvis del Quadern i del Pla de l'equip i determinar com havien complert els rols els membres del grup. Per tant, no és una qüestió de fer memòria mesos enrere.

En l'anàlisi qualitativa també es detecta que alguna cosa no acaba de funcionar en aquest grup. En un principi, el participant 143 és qui condueix, tingui o no tingui el rol de coordinador del grup. La participant 144 compleix amb el que ha de fer i està d'acord amb les directrius del participant 143. Com també ho està, tot i que no compleix gaire amb les funcions dels càrrecs, el participant 146 -un dels vuit casos particulars-. En canvi, la participant 145, que tampoc no acaba de complir algun cop amb el que pertoca, és l'única que contraresta les bones qualificacions atorgades al participant 143. A més, el fet que aquest participant no hagi fet la coavaluació dels companys, és significatiu perquè, en teoria, és qui més ho porta tot controlat i coordina els altres.

Figura 156. Valoració final de cada membre del grup S2G12 (desenvolupament dels rols)

Participant 143	Participant 144	Participant 145	Participant 146

Font: elaboració pròpia.

Figura 157. Valoració final grup S2G12 (desenvolupament rols)

S2G12	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G13

Taula 280. Coavaluació rols grup S2G13

S2G13	Rol	1	2	3	4	5
Participant 147	Coordinador					P148 P149 P150 P166
	Ajudant				P149 P166	P148 P150
	Organitzador				P149 P166	P148 P150
Participant 148	Portaveu					P147 P149 P150 P166
	Coordinador				P147 P149 P166	P150
	Ajudant			P147	P149 P166	P150
Participant 149	Secretària	P150	P148	P167	P147	
	Portaveu		P148 P166	P150	P147	
	Coordinadora		P148 P150	P147	P166	
Participant 150	Organitzador		P166	P148	P147	P149
	Secretari				P148	P147 P149 P166
	Portaveu	P166			P148	P147 P149
Participant 166	Ajudant					P147 P148 P149 P150
	Organitzador					P147 P148 P149 P150
	Secretari					P147 P148 P149 P150

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S2G13

- El participant 147 exerceix molt bé el rol de coordinador (quatre dels quatre companys), exerceix bé (dos dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol d'ajudant i el rol d'organitzador.

- El participant 148 exerceix molt bé el rol de portaveu (quatre dels quatre companys); exerceix bé (tres dels quatre) i molt bé (un dels quatre) el rol de coordinador; i compleix amb la mesura justa (un dels quatre) i exerceix bé (dos dels quatre) i molt bé (un dels quatre) el rol d'ajudant.
- La participant 149 no compleix (un dels quatre companys), compleix poc (un dels quatre) i amb la mesura justa (un dels quatre) i exerceix bé (un dels quatre) el rol de secretària; compleix poc (dos dels quatre) i amb la mesura justa (un dels quatre) i exerceix bé (un dels quatre) el rol de portaveu; i compleix poc (dos dels quatre) i amb la mesura justa (un dels quatre) i exerceix bé (un dels quatre) el rol de coordinadora.
- El participant 150 compleix poc (un dels quatre companys) i amb la mesura justa (un dels quatre) i exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (un dels quatre) el rol d'organitzador; exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (tres dels quatre) el rol de secretari; i no compleix (un dels quatre) i exerceix bé (un dels quatre) i molt bé (dos dels quatre) el rol de portaveu.
- El participant 166 exerceix molt bé (quatre dels quatre companys) els rols d'ajudant, organitzador i secretari.

Valoració general

El participant 166, des d'una posició secundària -i sense crear enrenou-, és qui posa seny i condueix i organitza més el grup, tal com també és qui compleix amb totes les funcions i té clares quines ha d'exercir tothom. En segona posició, però visualitzant-se més, fent més enrenou i, de vegades, enfrontant-se entre ells, estan els participants 148 i 147, que segueixen al participant 166 en les decisions i contribueixen en l'organització i el bon desenvolupament dels rols. En darrer terme, hi ha els casos del participant 150 i de la participant 149. El dos no poden assistir sempre (per causes justificades –són dos dels vuit casos particulars-), però el primer s'implica i té la voluntat d'exercir el càrrec, en canvi, la seva companya (participant 149) obvia aquesta responsabilitat i s'excusa sempre amb qualsevol motiu.

Figura 158. Valoració final de cada membre del grup S2G13 (desenvolupament dels rols)

Participant 147	Participant 148	Participant 149	Participant 150	Participant 166

Font: elaboració pròpia.

Figura 159. Valoració final grup S2G13 (desenvolupament rols)

S2G13	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G14

Taula 281. Coavaluació rols grup S2G14

S2G14	Rol	1	2	3	4	5
Participant 151	Coordinador				P152 P153	P154
	Portaveu				P152	P153 P154
	Secretari				P152 P153	P154
Participant 152	Portaveu				P151 P153	P154
	Secretària				P151	P153 P154
	Organitzadora				P151 P153	P154
Participant 153	Secretària				P151	P152 P154
	Organitzadora				P151	P152 P154
	Coordinadora				P151 P152	P154
Participant 154	Organitzador				P151 P153	P152
	Coordinador				P151 P152	P153
	Portaveu				P151 P152 P153	

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S2G14

- El participant 151 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinador; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu; i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de secretari.
- La participant 152 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de portaveu; exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària; i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzadora.

- La participant 153 exerceix bé (un dels tres companys) i molt bé (dos dels tres) el rol de secretària i el rol d'organitzadora, i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora.
- El participant 154 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador i el rol de coordinador, i exerceix bé el rol de portaveu (tres dels tres).

Valoració general

Tots els participants han complert amb les funcions dels rols que han desenvolupat al llarg de les sessions. També assenyalen que s'han respectat les funcions, sense encavallar-se. Només en alguna ocasió, per causes d'iniciar-se en el càrrec, no s'ha pogut tenir clares totes les funcions d'aquest. Per exemple, això és el que comenta la participant 153 sobre el participant 154 quan havia d'exercir de portaveu. De totes maneres, han treballat com un bon grup.

Figura 160. Valoració final de cada membre del grup S2G14 (desenvolupament dels rols)

Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154

Font: elaboració pròpia.

Figura 161. Valoració final grup S2G14 (desenvolupament rols)

S2G14	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G15

Taula 282. Coavaluació rols grup S2G15

S2G15	Rol	1	2	3	4	5
Participant 155	Coordinadora			P158	P157	P156
	Portaveu					P156 P157 P158
	Organitzadora				P157 P158	P156
Participant 156	Portaveu			P158	P155 P157	
	Secretària					P155 P157 P158

	Coordinadora				P155 P157 P158	
Participant 157	Secretari				P155 P158	P156
	Organitzador			P155 P158		P156
	Portaveu				P156	P155 P158
Participant 158	Organitzadora			P155	P157	P156
	Coordinadora				P155 P157	P156
	Secretària					P155 P156 P157

Font: elaboració pròpia.

Descripció resultats grup S2G15

- La participant 155 compleix amb la justa mesura (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora; exerceix molt bé el rol de portaveu (tres dels tres); i exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzadora.
- La participant 156 compleix amb la justa mesura (un dels tres companys) i exerceix bé (dos dels tres) el rol de portaveu, exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres), i exerceix bé el rol de coordinadora (tres dels tres).
- El participant 157 exerceix bé (dos dels tres companys) i molt bé (un dels tres) el rol de secretari; compleix amb la mesura justa (dos dels tres) i exerceix molt bé (un dels tres) el rol d'organitzador; i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu.
- La participant 158 compleix amb la mesura justa (un dels tres companys) i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol d'organitzadora; exerceix bé (dos dels tres) i molt bé (un dels tres) el rol de coordinadora; i exerceix molt bé el rol de secretària (tres dels tres).

Valoració general

Observem que els quatre membres del grup obtenen uns resultats semblants, però en l'anàlisi qualitativa de les respostes obertes es veu clarament que la participant 156 és qui condueix el grup i la participant 158 és qui l'ajuda a fer-ho. Totes dues són qui es responsabilitzen més. Per l'altra banda, hi ha la participant 155, que també compleix els rols però es repenja de les dues companyes. I, en darrer terme, hi ha el participant 157,

que exerceix els rols però no amb la mateixa responsabilitat, ni realitzant totes les funcions que reuneixen.

Figura 162. Valoració final de cada membre del grup S2G15 (desenvolupament dels rols)

Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158

Font: elaboració pròpia.

Figura 163. Valoració final grup S2G15 (desenvolupament rols)

S2G15	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G16

Taula 283. Coavaluació rols grup S2G16

S2G16	Rol	1	2	3	4	5
Participant 159	Coordinadora				P160 P161 P162	
	Portaveu				P161	P160 P162
	Organitzadora				P162	P160 P161
Participant 160	Portaveu					P159 P161 P162
	Secretària					P159 P161 P162
	Organitzadora				P159	P161 P162
Participant 161	Secretari		P160		P159 P162	
	Organitzador			P159 P162	P160	
	Portaveu*				P162	P159
Participant 162	Organitzador					P159 P160 P161
	Coordinador					P159 P160 P161
	Secretari					P159 P160 P161

Font: elaboració pròpia.

*El rol de portaveu del participant 161 no ha estat avaluat per la participant 160 perquè indica que encara no ha estat demanat per intervenir al balanç (moment final en gran grup de les sessions).

Descripció resultats grup S2G16

- La participant 159 exerceix bé el rol de coordinadora (tres dels tres companys), exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol de portaveu i el rol d'organitzadora.
- La participant 160 exerceix molt bé (tres dels tres companys) el rol de portaveu i el rol de secretària, i exerceix bé (un dels tres) i molt bé (dos dels tres) el rol d'organitzadora.
- El participant 161 compleix poc (un dels tres companys) i exerceix bé (dos dels tres) el rol de secretari; compleix amb la mesura justa (dos dels tres) i exerceix bé (un dels tres) el rol d'organitzador; i exerceix bé (un dels dos) i molt bé (un dels dos) el rol de portaveu.
- El participant 162 exerceix molt bé (tres dels tres companys) el rol d'organitzador, el rol de coordinador i el rol de secretari.

Valoració general

Els participants 159, 160 i 162 exerceixen molt bé el seu rol. En la pràctica, els participants 160 i 162 són els qui coordinen i organitzen al grup. El participant 161 es va incorporar un parell de sessions més tard i, de vegades, no pot assistir (tot per causa justificada –és un dels vuit casos particulars-), i això provoca que no pugui exercir com cal els rols. No obstant això, quan hi és, el compleix, tot i que cal que els companys estiguin pendents d'ell.

Figura 164. Valoració final de cada membre del grup S2G16 (desenvolupament dels rols)

Participant 159	Participant 160	Participant 161	Participant 162

Font: elaboració pròpia.

Figura 165. Valoració final grup S2G16 (desenvolupament rols)

S2G16	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

11.2.2.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre el seminari 1 i el seminari 2

En primer lloc, es mostren els resultats de les coavaluacions dels rols dels grups del seminari 1 i 2:

Taula 284. Comparació resultats rols cooperatius entre els grups del seminari 1 i 2

S1G1	1	2	3	4	5
S1G2	1	2	3	4	5
S1G3	1	2	3	4	5
S1G4	1	2	3	4	5
S1G5	1	2	3	4	5
S1G6	1	2	3	4	5
S1G7	1	2	3	4	5
S1G8	1	2	3	4	5
S1G9	1	2	3	4	5
S1G10	1	2	3	4	5
S2G11	1	2	3	4	5
S2G12	1	2	3	4	5
S2G13	1	2	3	4	5
S2G14	1	2	3	4	5
S2G15	1	2	3	4	5
S2G16	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

En el seminari 1, els participants del grup S1G1, S1G4, S1G5 i S1G9 exerceixen bé els rols, i els participants del grup S1G2, S1G3, S1G6, S1G7, S1G8 i S1G10 els exerceixen molt bé. Com es pot observar, no hi ha grups amb valors que compleixen amb la mesura justa o que els compleixin poc o gens.

En canvi, en el seminari 2, no apareix cap grup amb una valoració “5”. Els participants del grup S2G11 compleixen amb la justa mesura els rols, els participants del grup S2G12 compleixen poc els rols, i els participants dels grups S2G13, S2G14, S2G15 i S2G16 exerceixen bé els rols. Si en veiem les xifres, els resultats obtinguts dels dos seminaris en funció de l’escala Likert (1-5) avaluada en aquest instrument:

Taula 285. Comparació resultats percentatges dels rols entre els grups del seminari 1 i 2

EC2	1		2		3		4		5	
S1	0	0%	0	0%	0	0%	4	40%	6	60%
S2	0	0%	1	17%	1	17%	4	66%	0	0%

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1, el 60% dels grups (quatre de deu grups) exerceixen els rols bé, i el 60% (sis dels deu grups) que exerceixen els rols molt bé. I al seminari 2 hi ha el 17% (un

dels sis grups) que compleixen poc amb els rols, el 17% (un dels sis grups) que compleixen amb la mesura justa els rols i el 66% (quatre dels sis grups) que exerceixen els rols bé.

11.2.3.- Comparació dels resultats dels rols cooperatius entre els membres dels grups del seminari 1 i del seminari 2

Si en la taula comparem tots els participants de tots els grups en l'escala “bona valoració” (verd), “valoració intermèdia” (groc) i “valoració negativa” (roig), visualment ja observem algunes diferències entre els grups del seminari 1 i 2, tenint en compte que al seminari 2 hi ha un nombre inferior de grups i participants:

Taula 286. Comparació resultats rols cooperatius entre els membres dels grups del seminari 1 i 2

S1G1	Participant 99	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 163
S1G2	Participant 103	Participant 104	Participant 105	Participant 106	
S1G3	Participant 107	Participant 108	Participant 109	Participant 110	
S1G4	Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114	
S1G5	Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118	
S1G6	Participant 119	Participant 120	Participant 121	Participant 122	
S1G7	Participant 123	Participant 124	Participant 125	Participant 126	Participant 164
S1G8	Participant 127	Participant 128	Participant 129	Participant 130	
S1G9	Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134	Participant 165
S1G10	Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138	
S2G11	Participant 139	Participant 140	Participant 141	Participant 142	
S2G12	Participant 143	Participant 144	Participant 145	Participant 146	
S2G13	Participant 147	Participant 148	Participant 149	Participant 150	Participant 166
S2G14	Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154	
S2G15	Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158	
S2G16	Participant 159	Participant 160	Participant 161	Participant 162	

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1, són 36 dels 43 participants els qui tenen una bona valoració (verd), només quatre dels 43 els qui obtenen una valoració intermèdia (groc), i tres dels 49 amb una valoració negativa (roig). En canvi, al seminari 2, són setze dels 25 participants els qui obtenen una bona valoració (verd), cinc dels 25 tenen una valoració intermèdia (groc) i quatre dels 25 obtenen una valoració negativa (vermell).

Si anem als percentatges, en la taula que hi ha a continuació veiem com de clares són les diferències entre el seminari 1 i 2:

Taula 287. Comparació resultats percentatges entre els membres dels grups del seminari 1 amb els del 2

EC2	Valoració negativa		Valoració intermèdia		Bona valoració	
Seminari 1	3	7%	4	9%	36	84%
Seminari 2	4	16%	5	20%	16	64%

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1 són el 84% dels participants (36 dels 43 participants) els qui obtenen una bona valoració dels seus companys, mentre que al seminari 2 són el 64% (setze dels 25); al seminari 1 són el 9% (quatre dels 43) els qui obtenen una valoració intermèdia, mentre que al seminari 2 són el 20% (cinc dels 25); i al seminari 1 són el 7% (tres dels 43) els qui obtenen una valoració negativa, mentre que al seminari 2 són el 16% (quatre dels 25).

Amb els percentatges, les diferències són evidents. No obstant això, s'han de tenir en compte els vuit casos particulars que hi ha en aquest estudi de cas 2. En el seminari 1 n'hi ha dos en un grup (grup S1G9), i al seminari 2 n'hi ha cinc repartits entre tres grups: un cas al grup S2G11, dos casos al grup S2G13 i dos casos al grup S2G16. Si els analitzem:

- El grup S1G9 (seminari 1) és on hi ha les participants 134 i 165. Com s'ha descrit anteriorment, la primera tenia més implicació que la segona, que ha mantingut sempre el rol d'ajudant, sense rotar, i ha deixat de banda responsabilitats conjuntes. La participant 134 ha ajudat per al bon funcionament del grup i la participant 165 no ho ha fet.
- El grup S2G11 (seminari 2) s'ha vist afectat notablement pel participant 142. No obstant això, com s'ha descrit anteriorment en l'anàlisi del grup, no ha estat degut al fet de no assistir el 100% de les sessions, sinó que ha estat un problema d'actitud, un caràcter que ha costat d'encaixar amb el tarannà de dues participants del grup. Finalment han aprofitat postures i s'han entès, però igualment ha afectat el conjunt en alguns dels treballs. Això no canvia que si hagués assistit el 100%, el més probable és que també hauria passat el mateix.
- El grup S2G12, amb el participant 146, el problema no ha estat tant la no-assistència –molt puntual- d'aquest estudiant. El motiu és la falta d'implicació i l'ús incorrecte dels rols, així com s'ha acceptat el lideratge negatiu d'un dels

companys, seguint-lo sempre. Per tant, no és tant un cas que la no-assistència condicioni el grup, sinó que és més la seva manera de ser i fer.

- El grup S2G13, amb els participants 149 i 150, també s'ha vist afectat. No tant pel participant 150 que s'ha implicat i ha exercit el rol i les funcions que li pertocaven, però sí per la participant 149 que ha estat una peça que no ha encaixat al grup. Cal dir que si la participant hagués assistit el 100% de les sessions, també hauria passat el mateix. És un problema d'actitud.
- El grup S2G16 amb els participants 159 i 161 no s'ha vist afectat. El grup ha funcionat com un rellotge. La participant 159 ha pogut assistir a la gran majoria de les sessions i s'ha implicat com una més. I el participant 161, de vegades amb algunes accions inversemblants, ha estat un participant que ha treballat motivat i s'ha implicat.

En definitiva, en l'instrument de recerca sobre les coavaluacions dels rols es detecta que hi ha diferències entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2. I, amb l'anàlisi qualitativa de les coavaluacions, es pot dir que és degut als casos particulars. Tanmateix, no es pot dir que cap dels grups s'ha vist afectat negativament per la falta d'assistència d'aquests membres en alguna de les sessions. És més, per l'anàlisi de les coavaluacions, s'observa que són participants que d'haver pogut assistir, de la mateixa manera que ho han fet la resta de companys dels seus grups, haurien obtingut les mateixes qualificacions —o molt semblants—. Per tant, no ha estat tant l'assistència a les sessions, sinó que ha estat més la seva manera de treballar amb els companys. I més si recordem que en la gran majoria d'aquests casos no ha estat pas una falta d'assistència repetida, sinó que es tracta més de no assistir en alguna sessió molt puntualment, d'un endarreriment per connectar-se uns minuts, o el fet d'haver de marxar uns minuts abans de la sessió. Així doncs, és un problema d'actitud.

11.3. Resultats i anàlisi de la rúbrica d'observació docent a vuit grups

En aquest apartat s'analitza la sessió observada pel docent a vuit grups de l'estudi de cas 2. L'observació s'ha realitzat a través de la graella dissenyada el grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop).

Per tal de veure el funcionament de les conformacions del seminari 1 i 2, s'han escollit quatre grups del seminari 1 i quatre del seminari 2:

Taula 288. Grups observats

S1	S1G1	S1G2	S1G3	S1G4	S1G5	S1G6	S1G7	S1G8	S1G9	S1G10
S2	S2G11	S2G12	S2G13	S2G14	S2G15	S2G16	-	-	-	-

Font: elaboració pròpia.

Els grups han estat escollits a l'atzar i amb un únic condicionant: com que entre els equips observats de l'estudi de cas 1 n'hi ha un amb cinc membres (equip S1E1), en aquest estudi de cas 2 també n'hi haurà com a mínim un amb el mateix nombre. Finalment, n'hi ha 2 (S1G7 i S2G13); el segon (S2G13) s'ha escollit perquè reuneix dos dels vuit casos particulars que cursen l'assignatura, i així poder veure com afecta això al grup. Els grups S2G12 i S2G16 també reuneixen casos particulars.

L'instrument de recerca s'analitza de diverses formes que es mostren a través d'aquests punts:

- *Resultats i anàlisi de l'observació docent als 8 grups*: grup per grup, es mostren els resultats en format de taula i, posteriorment, l'anàlisi d'aquests de manera descriptiva.
- *Comparació entre els quatre grups del seminari 1 i els quatre grups del seminari 2*: es mostra una taula on apareixen els resultats de l'observació feta als vuit equips i, tot seguit, es comparen els grups per a determinar semblances i diferències entre els seminaris.

11.3.1.- Resultats i anàlisi de l'observació docent als vuit grups

Grup S1G2

1	Participant 103
2	Participant 104
3	Participant 105
4	Participant 106

Taula 289. Resultats observació docent grup S1G2

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	9	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S1G2: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup molt cohesionat i que treballen amb una gran motivació i implicació entre ells. En els ítems 2 i 3 sobre lideratge, es determina que, tot i que les participants 104 i 105 són les que més estiren el grup, la participant 106 té molt de pes en qualsevol decisió i el participant 103 raona i ajuda en

aquesta des d'una posició més reservada. En l'ítem 4, tots els integrants cooperen de forma molt i molt clara. Sorpren veure amb quines ganes i amb quina motivació es fan costat i treballen entre ells.

En l'apartat "(B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha una igualtat de tracte entre tots els components del grup. S'escolten, es respecten, es demanen l'opinió si en aquell moment un dels participants no l'ha donada, es repregunten si quelcom no s'ha entès. Es tracten d'igual a igual. En l'ítem 6, s'observa clarament que en el moment de compartir idees constantment apareixen idees divergents. Afegeixen més idees a les que ja accepten, en contraposen i ho valoren des d'altres perspectives, etc. En l'ítem 7, l'equip actua amb una gran responsabilitat individual cap al grup. Tanmateix, han de mirar de ser més pràctics treballant, sobretot per gestionar bé el temps. En l'ítem 8, el grup cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. Funcionen molt i molt bé. En l'ítem 9, l'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber més. Tenen interès per les coses i busquen aprofundir-hi.

Pel que fa a l'apartat "(C) Aprofitament del professor", l'equip no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), però quan aquest s'ha connectat a la seva sala virtual, han aprofitat per preguntar-li (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva.

En l'apartat "(D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general del grup s'estableix una qualificació de 9 (de 0 a 10), i s'assenyala que, tot i que fa poques sessions que treballen d'aquesta manera, treballen molt i molt bé i amb una gran motivació per aprendre i fer-ho a través de la interacció entre els companys. S'involucren i es tracten com si fes temps que treballessin d'aquesta manera. El que hauran de millorar és la gestió del temps, és a dir, guanyar agilitat amb la manera com treballen.

Grup S1G4

Taula 290. Resultats observació docent grup S1G4

Grup i participants			
1	Participant 111		
2	Participant 112		
3	Participant 113		
4	Participant 114		
Ítems a avaluar			
A) Configuració de l'equip		Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?		X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?			X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X	
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X	
B) Funció socialitzadora		Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?		X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X	
C) Aprofitament del professor		Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?			X
11.- Si el professor s'ha apropiat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?		Receptiva	Neutra
		X	
D) Resultat final			
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment		8	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S1G4: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup molt cohesionat i que comparteixen idees i es comuniquen amb tranquil·litat i respecte. En els ítems 2 i 3 sobre lideratge, el grup es veu liderat pels participants 112 -d'una manera més taxativa- i 111 -d'una manera més comunicativa-. Les participants 114 i 113 també participen de les

decisiones però no amb la iniciativa dels altres dos. En l'ítem 4, tots els membres del grup cooperen d'una manera molt clara. Se'ls veu molt involucrats, estan per la feina.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components del grup. Discuteixen sobre com fer quelcom o sobre el contingut d'una manera argumentada, ordenada i calmada. En l'ítem 6, s'observa clarament que apareixen idees divergents constantment. És un grup amb iniciativa i dinàmic. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius. En l'ítem 7, el grup actua amb responsabilitat i eficàcia. Saben aturar-se per parlar i debatre sobre quelcom i, a la vegada, anar a per feina. En l'ítem 8, el grup cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9, el grup mostra voluntat d'aprendre i saber més. Però cal dir que, al mateix temps, també demostren ser pragmàtics. És a dir, no aprofundeix més si no es demana.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en el moment que aquest s'ha connectat a la seva sala virtual sense ser requerit, l'actitud dels integrants és receptiva i aprofiten per resoldre dubtes sobre la tasca (ítem 11).

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 8 (de 0 a 10). Treballen plegats, s'involucren, se'ls veu motivats, saben quan debatre i es professen respecte quan opinen. No obstant això, tot i treballar com els altres, la participant 113 ha de ser estirada pels companys per participar més, i, de vegades, sembla tenir un paper testimonial.

Grup S1G7

1	Participant 123
2	Participant 124
3	Participant 125
4	Participant 126
5	Participant 164

Taula 291. Resultats observació docent grup S1G7

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	7'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S1G7: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup cohesionat on hi ha molta comunicació i una presa de decisions conjunta. No obstant això, el paper de la participant 125 és més secundari que el de la resta de membres. En els ítems 2 i 3, no s'observa cap tipus de lideratge per cap integrant del grup. Tots intervenen amb voluntat d'estirar del grup. Qui menys ho fa és la participant 125. En l'ítem 4, tot i ser un grup que funciona,

es necessita veure durant més temps la participant 125, coopera però no tan clarament com ho fan els seus companys. Potser és qüestió de temps.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. En l'ítem 6, s'observa que apareixen idees divergents, i hi ha una reformulació constant d'idees, amb aportació de noves perspectives de tots els membres. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius, i majoritàriament es basen en l'experiència de les pràctiques a l'escola, però també n'hi ha que fan referència a teoria apresada en la pràctica al seminari. En l'ítem 7, el grup actua amb responsabilitat i eficàcia. En l'ítem 8, aprofiten tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9, el grup mostra molta voluntat d'aprendre i saber més. Indaguen sobre el temari, és qüestionen conceptes i busquen el significat.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el docent s'ha connectat a la sala virtual sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva i aprofiten per resoldre dubtes.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 7'5 (de 0 a 10). Funcionen molt bé i poden créixer molt més com a grup. Treballen conjuntament, es demanen ajuda, s'ajuden, debaten amb respecte i demostren ganes d'aprendre. Tanmateix, hauran de veure si la gestió del temps és bona i que la participant 125 estigui més present. Porten poques sessions treballant així.

Grup S1G10

1	Participant 135
2	Participant 136
3	Participant 137
4	Participant 138

Taula 292. Resultats observació docent grup S1G10

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	8'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S1G10: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", es veu el grup cohesionat i que treballa conjuntament. En resposta als ítems 2 i 3, no es detecta cap tipus de lideratge, tothom decideix i estira els altres per igual. En l'ítem 4, s'observa de forma molt clara com tots els participants d'aquest grup cooperen. Tot i això, hi ha menys protagonisme de la participant 138.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components del grup. En l'ítem 6, s'observa que apareixen idees divergents, i hi ha una reformulació constant de la feina d'una manera constructiva, amb aportació de noves perspectives de tots els membres del grup. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius que es basen en l'experiència de les pràctiques a l'escola, i també n'hi ha sobre teoria impartida a l'aula. En l'ítem 7, el grup actua amb una gran responsabilitat i eficàcia, i aprofiten tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8). En l'ítem 9, el grup mostra voluntat d'aprendre i saber més. És un grup que funciona molt bé i amb ganes d'aprendre.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup ha requerit l'atenció del professor per fer una consulta sobre la realització de l'activitat (ítem 10), i en un altre moment que el professor s'ha connectat al grup sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva i aprofiten per resoldre més dubtes.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 8'5 (de 0 a 10), i s'assenyala que treballen molt i molt bé i demostren ganes d'aprendre. Debaten amb respecte i de manera educada i tranquil·la, es basen en la teoria impartida, sorgeixen idees divergents, etc. Tanmateix, han de millorar en la gestió del temps. Com també les participants 137 i 138 s'han de mostrar una mica més actives.

Grup S2G12

1	Participant 143
2	Participant 144
3	Participant 145
4	Participant 146

Taula 293. Resultats observació docent grup S2G12

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?		X
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?	X	
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?		X
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?		X
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?		X
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	2	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S2G12: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que es veu fraccionat, no hi ha unió. En els ítems 2 i 3 es determina que hi ha un lideratge molt clar. És un lideratge que es considera negatiu, és taxatiu en l'argumentació, tot i que deixa escollir els altres. Realment no és una elecció perquè és un argumentari allisonador cap als companys. També els estira a una manera de fer contrària al que es proposa i s'ensenya. Anima a fragmentar-se el

treball entre les parts. Molts cops hi ha silenci en les respostes, fins que el participant 146 respon a tot que sí. En l'ítem 4, no treballen del tot d'acord a com es planteja en la proposta, i preval fer-ho ràpid i acabar abans per assolir l'èxit acadèmic.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, no hi ha una igualtat de tracte entre tots els components del grup. Els tres participants estan subjugats al quart, el participant 143. En l'ítem 6, no apareixen idees divergents. En l'ítem 7, el grup no actua amb responsabilitat i eficàcia, tot i que deuen pensar que sí que ho realitzen. És la idea portada a l'extrem de rendiment productiu a una aula. En l'ítem 8, el grup ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. Però demostren que si acaben abans, de qualsevol manera i queden 20 minuts per acabar, es desconnectaran sense cap tipus de mania. En l'ítem 9, el grup no mostra voluntat d'aprendre i saber. Mostra voluntat per acabar la tasca.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en un altre moment que el professor s'ha connectat al grup sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 2 (de 0 a 10). No activen la càmera en la sala virtual per veure's, fan el treball sense seguir les directrius sobre com treballar, i hi ha un participant amb un lideratge que els estira cap a tot això. Els altres membres sembla que ja els va bé o no s'atreveixen a contrarestar aquestes directrius. Pensen en la producció i no pas en la manera com aprenen.

Grup S2G13

1	Participant 147
2	Participant 148
3	Participant 149
4	Participant 150
5	Participant 166

Taula 294. Resultats observació docent grup S2G13

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?		X
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	5'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S2G13: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup amb cohesió però amb una peça que no acaba d'encaixar del tot (participant 149). En els ítems 2 i 3, s'assenyala que el grup no té un lideratge clar -ni bicèfal-. Els dos membres del grup que més participen i debaten entre ells són els participants 147 i 148, però sembla que qui acaba influint més

amb una argumentació més coherent i tranquil·la és el participant 166. En l'ítem 4, la participant 149 intervé, però no es pot dir que els seus comentaris vagin en coherència amb el grup. Tampoc no s'acaba d'implicar igual que els altres i es deixa portar per la majoria.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha una igualtat de tracte entre tots els components de l'equip. S'escolta a tothom i es respecten les opinions, malgrat que, com s'ha dit, hi hagi una participant que no acaba d'encaixar. En l'ítem 6, s'observa que sorgeixen idees divergents, i hi ha una reformulació constant de la feina. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius, i també n'hi ha basats en la teoria. Una altra qüestió és si són més o menys encertats pel que estan tractant. En l'ítem 7, no tots els participants actuen amb responsabilitat i eficàcia. La participant 149 no ho fa. En l'ítem 8, el grup ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9, el grup mostra voluntat d'aprendre i saber.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup no ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el professor s'ha connectat a la sala virtual sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva i aprofiten per resoldre més dubtes.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 5'5 (de 0 a 10). Els participants 147, 148 i 166 treballen bé. S'impliquen, debaten amb respecte, s'escolten, etc. També el participant 150, tot i que amb menor mesura que els altres tres. El problema és la participant 149 i la gestió que fan del temps. Hauran de guanyar molta més agilitat quan treballen.

Grup S2G15

1	Participant 155
2	Participant 156
3	Participant 157
4	Participant 158

Taula 295. Resultats observació docent grup S2G15

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?	X	
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?		X
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	6'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S2G15: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup cohesionat i que comparteixen idees amb respecte. En els ítems 2 i 3 sobre lideratge, el grup es veu liderat per la participant 156, acompanyada de la participant 158. En l'ítem 4, tots els membres del grup cooperen d'una manera clara, però es decideix determinar que "no" perquè la

participant 155 es distreu sovint amb altres qüestions i el participant 157 sembla desconnectar per moments. Tot i això, quan treballen, treballen amb ganes.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components del grup. Discuteixen sobre com fer quelcom o sobre el contingut d'una manera argumentada. En l'ítem 6, apareixen idees divergents en la feina que fan. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius. En l'ítem 7, el grup actua amb responsabilitat i eficàcia. Saben aturar-se per parlar i debatre sobre quelcom i, a la vegada, anar a per feina. En l'ítem 8, el grup cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat, tot i que dos dels quatre participants, de vegades, es distreuen. En l'ítem 9, el grup mostra voluntat d'aprendre i saber.

Quant a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el professor s'ha connectat a la seva sala virtual sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 6'5 (de 0 a 10). Treballen i debaten bé, s'ajuden i s'impliquen. Tot i que la participant 155 es distreu sovint i el participant 157 té moments de desconnexió on sembla estar absent.

Grup S2G16

1	Participant 159
2	Participant 160
3	Participant 161
4	Participant 162

Taula 296. Resultats observació docent grup S2G16

A) Configuració de l'equip	Sí	No
1.- L'equip es veu cohesionat?	X	
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?	X	
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X	
B) Funció socialitzadora	Sí	No
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X	
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X	
7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X	
8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X	
9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X	
C) Aprofitament del professor	Sí	No
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?	X	
11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	Receptiva	Neutra
	X	
D) Resultat final		
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	7'5	

Font: elaboració pròpia.

Anàlisi grup S2G16: En l'apartat "A) Configuració de l'equip", en resposta a l'ítem 1 "L'equip es veu cohesionat?", s'observa que és un grup cohesionat i que comparteixen idees amb respecte. En els ítems 2 i 3 sobre lideratge, el grup es veu liderat pels participants 162 i 160, el primer d'una manera més reflexiva i difusa i la segona d'una manera més coherent i pragmàtica. En l'ítem 4, tots els membres del grup cooperen d'una

manera clara. Als participants 159, 160 i 162, se'ls veu molt involucrats i motivats. El participant 161 també s'hi dedica però es responsabilitza menys.

En l'apartat "B) Funció socialitzadora", en resposta a l'ítem 5, hi ha igualtat de tracte entre tots els components del grup. En l'ítem 6, s'observa clarament que apareixen idees divergents constantment. És un grup amb iniciativa. Els arguments que se senten per reforçar les idees són intuïtius. També en surten que es basen sobre la teoria, sobretot pel que fa el participant 162. En l'ítem 7, el grup actua amb responsabilitat i eficàcia. En l'ítem 8, el grup cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat. En l'ítem 9, el grup mostra voluntat d'aprendre i saber més.

Pel que fa a l'apartat "C) Aprofitament del professor", el grup ha requerit l'atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el professor s'ha connectat a la seva sala virtual sense ser requerit (ítem 11), l'actitud dels integrants és receptiva i aprofiten per resoldre dubtes sobre la tasca.

En l'apartat "D) Resultat final", en l'ítem 12, com a valoració general el grup obté una qualificació de 7'5 (de 0 a 10). Treballen bé, s'impliquen, s'ajuden i discuteixen les qüestions abans de posar-se a la feina. En aquest grup, els participants 159 i 161 són casos particulars (per causa justificada), ja que no poden assistir en el 100% de les sessions. Tanmateix, la participant 159 s'hi involucra, però el participant 161 és intermitent, i no es responsabilitza de la mateixa manera que els altres. No obstant això, el grup funciona molt bé.

11.3.2.- Comparació entre els quatre grups del seminari 1 i els quatre del seminari 2

A continuació, en la taula mostrem els resultats de l'observació realitzada als vuit equips. En l'eix horitzontal superior de la taula s'assenyalen de color gris els equips homogenis (seminari 2), per tal de diferenciar-los dels equips heterogenis (seminari 1), que no estan assenyalats de cap color.

Taula 297. Resultat de tots els grups (observació docent) (EC2)

Observació equips (docent): "X"		S1G2		S1G4		S1G7		S1G10		S2G12		S2G13		S2G15		S2G16	
Ítems		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
A	1.- L'equip es veu cohesionat?	X		X		X		X			X	X		X		X	
	2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?		X		X		X		X	X			X		X		X
	3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?		X	X			X		X		X		X	X		X	
	4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	X		X			X	X			X		X		X	X	
B	5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	X		X		X		X			X	X		X		X	
	6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	X		X		X		X			X	X		X		X	
	7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt?	X		X		X		X			X		X	X		X	
	8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat?	X		X		X		X		X		X		X		X	
	9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se?	X		X		X		X			X	X		X		X	
C	10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor?		X		X		X	X			X		X	X		X	
	11.- Si el professor s'ha apropat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres?	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N	R	N
		X		X		X		X		X		X		X		X	
D	12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment	Docent: 9		Docent: 8		Docent: 7'5		Docent: 8'5		Docent: 2		Docent: 5'5		Docent: 6'5		Docent: 7'5	

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1, pel que fa a aspectes de “Configuració de l’equip”, els quatre grups estan cohesionats (ítem 1), cap d’ells té un lideratge clar d’una persona (ítem 2) i només un dels vuit té un lideratge bicèfal (ítem 3), i en tres dels quatre cooperen d’una forma molt clara (ítem 4). En aspectes sobre la “Funció socialitzadora”, i en els quatre grups hi ha igualtat de tracte entre tots els components (ítem 5), apareixen idees divergents (ítem 6), actuen amb responsabilitat i eficàcia (ítem 7), aprofiten tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8) i mostren una voluntat d’aprendre i saber (ítem 9). Pel que fa a “Aprofitament del professor”, només en un dels quatre grups requereixen l’atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el professor s’ha connectat a la sala virtual dels grups sense ser requerit (ítem 11), els quatre grups han mostrat una actitud receptiva. En darrer terme, la qualificació mitja obtinguda pels quatre grups seleccionats a l’atzar d’aquest seminari 1 de l’estudi de cas 2 és de 8’3.

En canvi, al seminari 2, pel que fa a aspectes de “Configuració de l’equip”, tres dels quatre grups estan cohesionats (ítem 1), només un dels quatre té un lideratge clar d’una persona (ítem 2) i dos dels quatre tenen un lideratge bicèfal (ítem 3), en només un dels quatre cooperen d’una forma molt clara (ítem 4). En aspectes sobre la “Funció socialitzadora”, en tres dels quatre grups hi ha igualtat de tracte entre tots els components (ítem 5), en tres dels quatre quan treballen apareixen idees divergents (ítem 6), en dos dels quatre actuen amb responsabilitat i eficàcia (ítem 7), en tots quatre s’aprofita tot el temps disponible en el treball encomanat (ítem 8) i en tres dels quatre es mostra una voluntat d’aprendre i saber (ítem 9). Pel que fa a “Aprofitament del professor”, dos dels quatre requereixen l’atenció del professor (ítem 10), i en el moment que el professor s’ha connectat a la sala virtual del grup sense ser requerit (ítem 11), els quatre grups han mostrat una actitud receptiva. En darrer terme, la qualificació mitja obtinguda pels quatre grups seleccionats a l’atzar del seminari 2 d’aquest estudi de cas 2 és de 5’4.

Taula 298. Comparació de la mitjana de l’apartat D entre els dos seminaris

D)	S1 mitjana	S2 mitjana	EC1 mitjana
12.- Valoració general	8’3	5’4	6’8

Font: elaboració pròpia.

Per tant, observem clarament com els grups del seminari 1 han estat millor valorats que els del seminari 2, que és on hi ha més casos particulars (quatre dels vuit en aquesta anàlisi: participant 146, 149, 150 i 161). Tal com també els grups del seminari 1 obtenen

una qualificació superior en l'ítem 12 (valoració general del grup). Conclusions que també evidenciem si es mostra el resultat de l'anàlisi final dels ítems avaluats en cada grup. Es pot veure a continuació amb tots els grups junts:

Taula 299. Comparació entre els grups del seminari 1 i 2 dels apartats A, B, C i D

EC2	A) Configuració				B) Socialitzador					C) Prof.		D)*
S1G2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1G4	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1G7	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S1G10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2G12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2G13	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2G15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
S2G16	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Font: elaboració pròpia.

11.4. Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat s'analitzen i es mostren els resultats de l'anàlisi del Pla de l'equip realitzat. El Pla de l'equip és una de les eines de planificació i d'autoregulació que tenen a disposició al Quadern de l'equip que proposen Pujolàs i Lago (2018) dintre del programa CA/AC. És una revisió d'allò que han fet, com ho han fet, i del que es proposen canviar o continuar realitzant. Aquest instrument recull dades quantitatives i qualitatives. L'instrument de recerca s'analitza de diverses formes que es mostren a través d'aquests punts:

- *Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 1:*
 - a) Es realitza una anàlisi del Pla de l'equip creat pels grups a l'inici del treball en grups cooperatius. El resultat de l'anàlisi d'aquest Pla de l'equip es mostra en format de taula, on s'inclou: 1) "Membres de l'equip": el participant en relació amb el rol i el compromís individual dels membres respecte el grup; 2) "Objectius de l'equip": els propòsits que els membres del grup es van establir per realitzar les tasques; 3) "Valoració del pla de

l'equip": els set ítems sobre com han funcionat com a grup que havia d'avaluar el mateix grup de forma conjunta a la fi del Pla de l'equip; 4) "Què és el que fan especialment bé?": subratllar allò que destaquen sobre el que fan millor; 5) "En què han de millorar?": allò que han de millorar com a grup; 6) "Objectius del proper pla d'equip": nous propòsits en base a l'autoavaluació dels objectius que s'havien establert; 7) "Valoració global": avaluació definitiva com a grup en el període que el Pla de l'equip ha estat vigent. La valoració pot ser "negativa" (N), "positiva" (P) o "molt positiva" (MP).

- b) Els resultats de l'anàlisi en format taula es complementa amb una anàlisi explicativa de l'investigador.
 - c) Tot seguit, en format de figura es mostra una valoració general de l'investigador per a cada grup. Aquesta valoració pot ser "bona valoració" (color verd), "valoració intermèdia" (color groc) i "valoració negativa" (color vermell).
-
- *Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 1*: es realitza el mateix tipus d'anàlisi que en els grups del seminari 1.
 - *Comparació entre la valoració global que s'atorguen els grups del seminari 1 i 2 (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzada*: es compara el resultat en la valoració final que s'atorga cada grup (pot ser "negativa", "positiva" o "molt positiva") amb el resultat de l'anàlisi feta del Pla de l'equip, realitzat en format de figures al final de cada anàlisi d'un grup.
 - *Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels grups del seminari 1 i 2*: descripció dels aspectes positius i negatius detectats en els grups a través del Pla de l'Equip. Es mostra una taula on queden resumits en etiquetes i s'analitza.
 - *Comparació dels aspectes positius i negatius entre els grups del seminari 1 i 2*: es mostra una taula per veure diferències i semblances pel que fa aspectes positius en els grups del seminari 1 i 2. I es realitza el mateix per veure'n els negatius.

11.4.1.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 1

Grup S1G1

Taula 300. Resultats Pla de l'equip (grup S1G1)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 99	Coordinador	“Aportar idees i ajudar el meu equip de treball, tot participant-hi activament”.		
Participant 100	Portaveu	“Ser responsable amb la meva feina i ajudar els altres membres del grup amb els seus dubtes”.		
Participant 101	Secretari	“Reforçar les relacions del grup i incrementar la motivació en el compromís de la feina”.		
Participant 102	Organitzadora	“Participar i cooperar activament en el treball, gestionant el temps i potenciant les idees de cadascú”.		
Participant 163	Ajudant	“Ajudar els meus companys en totes les tasques que realitzem, ser responsable en el meu rol i aportar punts de vista crítics per cercar el millor resultat grupal”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Organitzar el treball adequadament per la data d'entrega.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Potenciar la cooperació i el compromís com a mètode de treball.				
4.- Complir el compromís personal.				
5.- Aprendre els continguts segons la metodologia emprada.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Ajudar-se cooperant en cadascuna de les tasques realitzades.				
5.- En què han de millorar?				
Indiquen que, en un inici, la manera de treballar estava més enfocada en el “treball en grup” que en el “treball cooperatiu”. En canvi, s’adonen que amb un “bon treball cooperatiu”, tots els membres observen una millora en l'execució i eficàcia de les tasques.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG1: els compromisos i els objectius del grup cerquen treballar com a grup i per al grup: “Aportar idees i ajudar el meu equip de treball, tot participant-hi activament” (participant 99), “Ser responsable amb la meva feina i ajudar els altres membres del grup amb els seus dubtes” (participant 100), “Reforçar les relacions del grup i incrementar la motivació en el compromís de la feina” (participant 101), “Participar i cooperar activament en el treball, gestionant el temps i potenciant les idees de cadascú” (participant 102) i “Ajudar els meus companys en totes les tasques que realitzem, ser responsable en el meu rol i aportar punts de vista crítics per cercar el millor resultat grupal” (participant 163).

Pel que fa als objectius de l’equip, es presenten tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient.

En la valoració del pla, en els set ítems s’assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s’ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l’equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que s’ajuden cooperant en cadascuna de les tasques que realitzen. En aspectes a millorar, assenyalen que, a l’inici, la manera com feien estava més enfocada en el “treball en grup” –clàssic- que en el “treball cooperatiu”. En canvi, indiquen que s’adonen que amb un “bon treball cooperatiu”, tots els membres observen una millora en l’execució i eficàcia de les tasques.

En el nou pla estableixen els mateixos objectius que tenen.

A l’últim, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 166. Valoració final del grup SIG1 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G2

Taula 301. Resultats Pla de l'equip (grup S1G2)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 103	Coordinador	“Ser puntual, esforçar-me al màxim i respectar els diferents rols”.		
Participant 104	Portaveu	“Em comprometo a invertir temps, ganes i dedicació per assolir la perfecció en totes les tasques grupals, respectant sempre els diferents rols”.		
Participant 105	Secretària	“Em comprometo a realitzar les tasques el millor possible i a realitzar la meva funció correctament”.		
Participant 106	Organitzadora	“M’esforçaré en les tasques i en les funcions a realitzar, i duré una bona harmonia de grup”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Progressar amb les diferents tasques.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Respectar les opinions dels diferents membres del grup.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Consensuar les idees entre l'equip.				
6.- Aprendre de tots els companys/es.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Treballar cooperativament, i compartir i debatre les idees per tal d’arribar a un acord.				
5.- En què han de millorar?				
S’indica que han de millorar la gestió del temps, per tal d’acabar la feina dins del previst.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l’inici. Tampoc no se n’inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG2: els compromisos i els objectius del grup pretenen treballar com a grup i pel grup: “Em comprometo a invertir temps, ganes i dedicació per assolir la perfecció en totes les tasques grupals, respectant sempre els diferents rols” (participant 104), “Em comprometo a realitzar les tasques el millor possible i a realitzar la meva funció correctament” (participant 105), “M'esforçaré en les tasques, les funcions a

realitzar i duré una bona harmonia de grup” (participant 106). Un d’ells, una mica més relacionat amb aspectes d’àmbit personal a l’aula: “Ser puntual, esforçar-me al màxim i respectar els diferents rols” (participant 103).

Pel que fa als objectius de l’equip pretenen tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient. En destaca l’últim pel valor que aporta, ja que és poc freqüent veure’l: “Aprendre de tots els companys/es”.

En la valoració del pla, en els set ítems s’assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s’ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l’equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és treballar cooperativament i compartir idees i debatre-les per a arribar a un acord. Indiquen que han de millorar la gestió del temps, i així acabar la feina dins del previst.

En el nou pla advoquen continuar amb els mateixos objectius ja establerts.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 167. Valoració final del grup S1G2 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G3

Taula 302. Resultats Pla de l'equip (grup S1G3)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 107	Coordinadora	“Em comprometo a complir amb les funcions esperades del rol, a treballar en equip, a aprendre dels meus companys i ajudar-los sempre que sigui necessari”.		
Participant 108	Portaveu	“Em comprometo a complir amb les funcions del rol del portaveu, a respectar les normes i donar el màxim per assolir els objectius de l'equip”.		
Participant 109	Secretària	“Em comprometo a ser responsable amb la puntualitat de l'entrega dels treballs, tenir compromís amb l'equip, complir amb el rol de secretaria, aconsellar els meus companys i deixar-me aconsellar”.		
Participant 110	Organitzador	“Em comprometo a mantenir una actitud positiva, i complir amb el rol que em pertoca en cada sessió, així com ajudar els companys sempre que ho necessitin”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Resoldre les tasques cooperativament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Participar de forma activa en totes les tasques.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Crear un bon clima d'equip.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Escotar-se els uns als altres i respectar les diferents opinions. També s'indica que s'esforcen per acabar la feina a temps.				
5.- En què han de millorar?				
Organitzar-se millor a l'inici de les sessions, és a dir, intentar assabentar-se millor del que han de fer exactament en cada tasca.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Es proposen: continuar treballant igual de bé o millor; i mantenir el bon clima de treball.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG3: els compromisos i els objectius del grup busquen treballar com a grup i pel grup, tot fent èmfasi amb els rols que desenvoluparan: “Em comprometo a complir amb les funcions esperades del rol, a treballar en equip, a aprendre dels meus companys i ajudar-los sempre que sigui necessari” (participant 107), “Em comprometo a complir amb les funcions del rol del portaveu, a respectar les normes i donar el màxim per assolir els objectius de l’equip” (participant 108), “Em comprometo a ser responsable amb la puntualitat de l’entrega dels treballs, tenir compromís amb l’equip, complir amb el rol de secretària, aconsellar els meus companys i deixar-me aconsellar” (participant 109) i “Em comprometo a mantenir una actitud positiva, i complir amb el rol que em pertoca en cada sessió, així com ajudar els companys sempre que ho necessitin” (participant 110).

Pel que fa als objectius de l’equip miren tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient.

En la valoració del pla, en els set ítems s’assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s’ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l’equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és escoltar-se i respectar les diferents opinions. També indiquen que s’esforcen per acabar la feina a temps. En canvi, han de millorar l’organització als inicis de les sessions, en el sentit que han d’assabentar-se millor del que s’ha de fer exactament.

En el nou pla es proposen continuar treballant igual de bé i mantenir el bon clima de treball.

A l’últim, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 168. Valoració final del grup SIG3 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G4

Taula 303. Resultats Pla de l'equip (grup S1G4)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 111	Coordinador	“Prenc el compromís d'exercir d'organitzador de manera justa, igualitària i equitativa, i ajudar els meus companys i les meves companyes en el que faci falta”.		
Participant 114	Portaveu	“Em comprometo a tenir en compte totes les opinions i respectar-les. Fer la meva feina el millor possible i donar suport als meus companys i companyes, i així poder garantir una feina ben feta”.		
Participant 112	Secretària	“Em comprometo a exercir el rol de secretària adequadament, a ajudar els meus companys i companyes sempre que sigui necessari, a fer la feina ben feta i sobretot, a crear un bon ambient de treball entre tots els membres”.		
Participant 113	Organitzadora	“Em comprometo a complir les responsabilitats del meu rol, cooperar amb tot l'equip, crear un ambient de respecte i treball cooperatiu i sempre estaré disposada a ajudar la resta de companys quan ho necessitin”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Crear un bon ambient de treball.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Ser eficients i eficaços.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Ser comprensius entre els membres del grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X	
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X	
4.- Què és el que fan especialment bé?				
S'indica que s'organitzen “molt bé”.				
5.- En què han de millorar?				
S'indica que han de ser “més concises”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG4: els participants de l'equip es comprometen clarament a desenvolupar les funcions dels rols i també a fomentar un bon treball com a grup: “Prenc el compromís d'exercir d'organitzador de manera justa, igualitària i equitativa, i ajudar els meus companys i les meves companyes en el que faci falta” (participant 111), “Em comprometo a tenir en compte totes les opinions i respectar-les. Fer la meua feina el millor possible i donar suport als meus companys i companyes, i així per poder garantir una feina ben feta” (participant 114), “Em comprometo a exercir el rol de secretària adequadament, a ajudar els meus companys i companyes sempre que sigui necessari, a fer la feina ben feta i, sobretot, a crear un bon ambient de treball entre tots els membres” (participant 112) i “Em comprometo a complir les responsabilitats del meu rol, cooperar amb tot l'equip, crear un ambient de respecte i treball cooperatiu i sempre estaré disposada a ajudar la resta de companys quan ho necessitin” (participant 113).

Pel que fa als objectius de l'equip són concisos i es presenten tant per fomentar un bon clima de treball com perquè aquest sigui eficient. En destaca el cinquè “Ser comprensius entre els membres del grup”.

En la valoració del pla, en quatre dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3) i s'ajuden (ítem 5). Indiquen que funcionen “bé” en acabar la feina dins del temps previst (ítem 4), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6), i el compliment del seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que s'organitzen “molt bé”. No obstant això, han de millorar sent “més concises”.

En el nou pla es proposen continuar treballant amb els mateixos objectius.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 169. Valoració final del grup SIG4 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G5

Taula 304. Resultats Pla de l'equip (grup S1G5)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 115	Coordinador	“Em comprometo a ser puntual en les connexions, a l'hora de realitzar els treballs del seminari i a ser un bon company de grup ajudant i deixant-me ajudar per la resta de companys”.		
Participant 116	Portaveu	“Em comprometo a ser puntual en les connexions, exercir el rol permetent, treballar, ser responsable en les tasques i ajudar els companys/es en tot allò que necessitin”.		
Participant 117	Secretària	“Em comprometo a ser puntual amb les entregues i els treballs i a les connexions, a fer la feina prèvia i a exercir el rol que em toqui el millor possible. També em comprometo a ser una bona companya de grup i a respectar i valorar les opinions dels altres”.		
Participant 118	Organitzador	“Em comprometo a treballar en totes les tasques, aportar idees o suggeriments, a dur a terme les funcions del rol que em pertocin, també a ser un bon company, ajudant a tothom que necessiti un cop de mà, o demanar ajuda sempre que la necessiti”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Exercir el rol que pertoca a cadascú.				
2.- Aprofitar i acabar la feina dins l'hora del seminari.				
3.- Ser puntuals a les entregues de la feina al Moodle.				
4.- Portar la feina prèvia al seminari.				
5.- Tenir una comunicació fluïda amb tots els membres del grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Subratllen que es posen d'acord a l'hora d'organitzar-se, i que es deixen ajudar per la resta dels companys. Es remarca que formen un bon equip.				
5.- En què han de millorar?				
Ser més directes cap a les tasques a realitzar, “sense perdre el temps”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG5: els participants de l'equip s'involucren d'una manera àmplia a fomentar un bon treball com a grup, a millorar certs aspectes personals quan treballen a l'aula i a desenvolupar les funcions dels rols: “Em comprometo a ser puntual en les connexions, a l'hora de realitzar els treballs del seminari i a ser un bon company de grup ajudant i deixant-me ajudar per la resta de companys” (participant 115), “Em comprometo a ser puntual en les connexions, exercir el rol permetent, treballar, ser responsable en les tasques i ajudar els companys/es en tot allò que necessitin” (participant 116), “Em comprometo a ser puntual amb les entregues dels treballs i a les connexions, a fer la feina prèvia i a exercir el rol que em toqui el millor possible. També em comprometo a ser una bona companya de grup i a respectar i valorar les opinions dels demés” (participant 117) i “Em comprometo a treballar en totes les tasques, aportar idees o suggeriments, a dur a terme les funcions del rol que em pertocin, també a ser un bon company, ajudant a tothom que necessiti un cop de mà, o demanar ajuda sempre que la necessiti” (participant 118).

Pel que fa als objectius de l'equip són clars i amb la intenció de fomentar un bon clima de treball, sense incloure'n cap de cohesió grupal.

En la valoració del pla, en els set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), han utilitzat adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avancen en els objectius de l'equip (ítem 6), i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que se saben organitzar i es deixen ajudar per la resta de companys. A més, afirmen que formen un bon grup. En els aspectes per a millorar, indiquen que han de ser més directes a l'hora de començar la feina, “sense perdre el temps”.

En el nou pla es proposen continuar treballant amb els mateixos objectius.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 170. Valoració final del grup SIG5 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G6

Taula 305. Resultats Pla de l'equip (grup S1G6)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 119	Coordinador	“Em comprometo a no deixar les tasques per a l'últim moment”.		
Participant 120	Portaveu	“Em comprometo a millorar a l'hora de parlar pel grup gran, és a dir, l'expressió oral”.		
Participant 121	Secretari	“Em comprometo a connectar-me 5 minuts abans de cada sessió”.		
Participant 122	Organitzadora	“Em comprometo a millorar l'expressió oral davant del grup gran”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Complir les normes que hem pactat.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Assolir tots els conceptes que se'ns presenten.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Coordinar la feina entre tots els membres.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X	
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Destaquen l'organització de l'equip i el fet de consensuar opinions.				
5.- En què han de millorar?				
S'indica que han de millorar la gestió del temps.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S1G6: els participants de l'equip es comprometen a millorar certs aspectes personals en favor el grup: “Em comprometo a no deixar les tasques per a l'últim moment” (participant 119), “Em comprometo a millorar a l'hora de parlar pel grup gran, és a dir, l'expressió oral” (participant 120), “Em comprometo a connectar-me 5 minuts abans de cada sessió” (participant 121) i “Em comprometo a millorar l'expressió oral davant del grup gran” (participant 122).

Pel que fa als objectius de l'equip són clars i amb la intenció de fomentar un bon clima de treball, sense incloure'n cap de cohesió grupal. En destaca "Assolir tots els conceptes que se'ns presenten", per no ser un propòsit gaire recurrent entre els grups.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen "bé" en utilitzar adequadament el temps (ítem 3) i en dur a terme els objectius de l'equip (ítem 6).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és l'organització del grup i el fet de consensuar les opinions. Han de millorar en la gestió del temps.

En el nou pla es proposen continuar treballant amb els mateixos objectius.

A l'últim, indiquen que la valoració global com a grup és "molt positiva".

Figura 171. Valoració final del grup S1G6 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G7

Taula 306. Resultats Pla de l'equip (grup S1G7)

1.- Membres de l'equip		
Membre de l'equip	Rol	Compromís
Participant 123	Coordinadora	"Distribuir la feina de manera correcta, assolint les responsabilitats i obligacions individuals".
Participant 124	Portaveu	"Treballar conjuntament amb tots els membres de l'equip i ajudar-nos en la realització dels treballs. Ser capaç d'organitzar-me per a un correcte funcionament de l'equip".
Participant 125	Secretària	"Deixar fora la vergonya i participar activament".
Participant 126	Organitzador	"Ajudar en tot moment les meves companyes a la fi de poder entregar els treballs i poder assolir l'assignatura sense cap problema".
Participant 164	Ajudant	"Ser organitzada, tot controlant el temps i els recursos. Escoltar totes les propostes de les companyes".
2.- Objectius de l'equip		
1.- Participar activament en la realització dels treballs.		
2.- Utilitzar el temps adequadament.		

3.- Cooperar amb la resta dels companys, tenint en compte les seves dificultats.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Aportar idees innovadores i útils.			
6.- Realitzar les tasques equitativament.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.		X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
S'assenyala que es comuniquen de manera "fluida" i que creen un ambient de treball "molt agradable".			
5.- En què han de millorar?			
Centrar-se en la feina des de bon inici de la sessió, ja que els costa organitzar-se i perden "uns deu minuts" a fer-ho.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
S'indica: "continuar amb la mateixa motivació i ser més àgils a l'hora de començar a treballar".			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG7: els compromisos i els objectius del grup s'encaminen a treballar com a grup i pel grup: "Distribuir la feina de manera correcta, assolint les responsabilitats i obligacions individuals" (participant 123), "Treballar conjuntament amb tots els membres de l'equip i ajudar-nos en la realització dels treballs. Ser capaç d'organitzar-me per a un correcte funcionament de l'equip" (participant 124) i "Ajudar en tot moment a les meves companyes a la fi de poder entregar els treballs i poder assolir l'assignatura sense cap problema" (participant 126). Dues de les participants es refereixen a un aspecte més d'àmbit personal: "Deixar fora la vergonya, i participar activament" (Hparticipant 125) i "Ser organitzada, tot controlant el temps i els recursos. Escoltar totes les propostes de les companyes" (participant 164).

Pel que fa als objectius de l'equip cerquen fomentar un treball eficient i un bon clima de grup.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els

objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen “bé” en utilitzar adequadament el temps (ítem 3).

Quant a allò que fan especialment bé, destaquen que es comuniquen de manera “fluida” i que creen un ambient de treball “molt agradable”. Han de millorar a centrar-se en la feina des de l'inici de la sessió, perquè els costa organitzar-se i perden “uns deu minuts” en fer-ho.

En el nou pla es proposen “continuar amb la mateixa motivació i ser més àgils a l'hora de començar a treballar esforçant-nos amb els mateixos objectius”.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 172. Valoració final del grup S1G7 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G8

Taula 307. Resultats Pla de l'equip (grup S1G8)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 127	Coordinadora	“Establir un ambient de treball agradable i confortable i fer pinya entre tots els companys”.		
Participant 128	Portaveu	“Respectar les opinions dels meus companys i assegurar una bona comunicació entre nosaltres. Donar el màxim rendiment personal”.		
Participant 129	Secretària	“Ajudar els meus companys quan ho necessitin i sempre donar el màxim de les meves capacitats”.		
Participant 130	Organitzador	“Compartir els meus coneixements amb els meus companys i aprendre el màxim dels coneixements d'ells”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Realitzar un treball bo i complet.				
2.- Donar el màxim de cadascú.				
3.- Gestionar el temps correctament.				
4.- Aprendre els continguts de l'assignatura.				
5.- Analitzar la tasca realitzada per millorar la següent.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X

3.- Hem utilitzat el temps adequadament.		X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Assenyalen que s'han coordinat de manera "eficient", adaptant-se al temps establert. La comunicació ha estat "fluida, excel·lent i participativa", sense cap incidència dins del grup.			
5.- En què han de millorar?			
La gestió del temps.			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Dos nous objectius: 1.- Millorar la gestió del temps. 2.- Aprofundir en els continguts de l'assignatura.			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG8: els compromisos i els objectius del grup pretenen treballar com a grup i pel grup: "Establir un ambient de treball agradable i confortable i fer pinya entre tots els companys" (participant 127), "Respectar les opinions dels meus companys i assegurar una bona comunicació entre nosaltres. Donar el màxim rendiment personal" (participant 128), "Ajudar els meus companys quan ho necessitin i sempre donar el màxim de les meves capacitats" (participant 129) i "Compartir els meus coneixements amb els meus companys i aprendre el màxim dels coneixements d'ells" (participant 130).

Pel que fa als objectius de l'equip són clars i amb la intenció de fomentar un treball eficient. No n'incorporen per a un bon clima de grup. El quart i el cinquè objectiu destaquen per ser poc freqüents en la resta de grups: "Aprendre els continguts de l'assignatura" i "Analitzar la tasca realitzada per millorar la següent".

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen "bé" en utilitzar adequadament el temps (ítem 3).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que es coordinen de manera "eficient" dins del temps que es preveu per realitzar l'activitat. També assenyalen que la comunicació és "fluida, excel·lent i participativa" i que no hi ha cap incidència dintre del grup. Tot i destacar-ho anteriorment, indiquen que han de millorar en la gestió del temps.

En el nou pla en proposen dos més de nous als que ja tenen: 1) Millorar la gestió del temps; 2) Aprofundir en els continguts de l'assignatura.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 173. Valoració final del grup S1G8 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G9

Taula 308. Resultats Pla de l'equip (grup S1G9)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 131	Coordinador	“Garantir que el treball que es faci estigui el millor possible, ajudant i cooperaran amb els companys. I aprendre a utilitzar i posar en pràctica aquesta metodologia del treball cooperatiu”.	
Participant 132	Portaveu	“Portar a terme amb totalitat el meu càrrec dintre del grup”.	
Participant 133	Secretari	“Aportar al col·lectiu per millorar dia a dia”.	
Participant 134	Organitzadora	“Ser responsable amb el que em pertoca i aportar un ambient positiu de treball en tot moment”.	
Participant 165	Ajudant	“Ajudar el secretari en el que necessiti i les meves companyes en tot moment, per facilitar el funcionament de l'equip i enfortir-lo. Si és necessari, substituir el rol d'algun company/a”.	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Gestionar les tasques assignades.			
2.- Potenciar el treball de manera coordinada.			
3.- Assolir una finalitat comuna.			
4.- Acabar la feina dins el temps previst.			
5.- Respectar els companys/es (torns de paraula, comentaris, etc.).			
6.- Enriquir-se amb els coneixements i idees dels altres membres del grup.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.		X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.		X	
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			

El consens a l'hora de prendre decisions com a grup, i respectar les normes en tot moment per a tenir un "bon espai lliure d'opinions".		
5.- En què han de millorar?		
La gestió del temps.		
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip		
Continuar en la mateixa línia de treball, però fer més èmfasi a gestionar millor el temps (l'objectiu número 4 del grup).		
7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S1G9: els compromisos cerquen treballar com a grup i pel grup: "Aportar al col·lectiu per millorar dia a dia" (participant 133), "Ser responsable amb el que em pertoca i aportar un ambient positiu de treball en tot moment" (participant 134) i "Ajudar el secretari en el que necessiti i les meves companyes en tot moment, per facilitar el funcionament de l'equip i enfortir-lo. Si és necessari, substituir el rol d'algun company/a" (participant 165). Dos participants centren més el seu compromís amb el rol que han d'exercir: "Garantir que el treball que es faci estigui el millor possible, ajudant i cooperant amb els companys. I aprendre a utilitzar i posar en pràctica aquesta metodologia del treball cooperatiu" (participant 131, com a coordinador) i "Portar a terme amb totalitat el meu càrrec dintre del grup" (participant 132, com a portaveu).

Pel que fa als objectius de l'equip, miren de fomentar un bon clima i aconseguir un treball eficient.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen "bé" en utilitzar adequadament el temps (ítem 3) i en acabar la feina dins del temps previst (ítem 4).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és en el consens a l'hora de prendre decisions com a grup i en respectar la normativa per tenir un espai lliure on tothom pugui dir la seva. Indiquen que han de millorar en la gestió del temps.

En el nou pla assenyalen que continuaran en la mateixa línia de treball, però fan més èmfasi en gestionar millor el temps (objectiu número 4 del grup).

A l'últim, indiquen que la valoració global com a grup és "molt positiva".

Figura 174. Valoració final del grup S1G9 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular.

Font: elaboració pròpia.

Grup S1G10

Taula 309. Resultats Pla de l'equip (grup S1G10)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 135	Coordinador	“Jo em comprometo a confiar en els membres de l'equip”.		
Participant 136	Portaveu	“Jo em comprometo a ser flexible amb les diverses idees dels meus companys i companyes”.		
Participant 137	Secretària	“Jo em comprometo a ser puntual i flexible”.		
Participant 138	Organitzadora	“Jo em comprometo a ser puntual i a no cohibir-me a l'hora d'aportar opinions”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Treballar cooperativament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Acabar la feina dins el temps previst.				
4.- Obtenir bons resultats.				
5.- Enriquir-se dels conceptes treballats.				
6.- Aprendre de la metodologia emprada.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X	
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Organitzar-se i comunicar-se per tal d'arribar a un acord.				
5.- En què han de millorar?				
Assenyalen que: 1) han d'aprofundir en el mètode de treball cooperatiu, 2) han de desenvolupar correctament les tasques atorgades d'acord al rol assignat.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els objectius canvien a:				
1.- Profunditzar en el treball cooperatiu.				
2.- Gestionar el temps adequadament.				
3.- Acabar la feina dins el temps previst.				
4.- Obtenir bons resultats.				
5.- Enriquir-se dels conceptes treballats.				
6.- Aprendre de la metodologia emprada.				

7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup SIG10: en els compromisos miren de millorar certs aspectes personals quan treballen a l'aula: “Jo em comprometo a confiar en els membres de l'equip” (participant 135), “Jo em comprometo a ser flexible amb les diverses idees dels meus companys i companyes” (participant 136), “Jo em comprometo a ser puntual i flexible” (participant 137) i “Jo em comprometo a ser puntual i a no cohibir-me a l'hora d'aportar opinions” (participant 138).

Pel que fa als objectius de l'equip van encaminats per fomentar un treball eficient. En destaquen aquests tres per ser insòlits en la resta de grups: “Obtenir bons resultats”, “Enriquir-se dels conceptes treballats” i “Aprendre de la metodologia emprada”.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: tothom ha après (ítem 2), utilitzen adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen “bé” en el fet que cadascú hagi exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és en l'organització i la comunicació per tal d'arribar a acords. En canvi, assenyalen que han de millorar en dues qüestions: aprofundir en el mètode de treball cooperatiu, i desenvolupar correctament les tasques atorgades d'acord al rol assignat.

En el nou pla els objectius canvien a: 1) Profunditzar en el treball cooperatiu; 2) Gestionar el temps adequadament; 3) Acabar la feina dins el temps previst; 4) Obtenir bons resultats; 5) Enriquir-se dels conceptes treballats; 6) Aprendre de la metodologia emprada.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 175. Valoració final del grup SIG10 (Pla de l'equip)

Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular. En aquest grup, tant per l'objectiu número 6, pels objectius nous 1 i 6 com pel primer aspecte en què desitgen millorar, tenen molt d'interès per aprendre sobre el treball cooperatiu.

Font: elaboració pròpia.

11.4.2.- Resultats i anàlisi del Pla de l'equip dels grups del seminari 2

Grup S2G11

Taula 310. Resultats Pla de l'equip (grup S2G11)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 139	Coordinadora	“Fomentar les decisions grupals i intentar que tothom doni la seva opinió”.		
Participant 140	Portaveu	“Em comprometo a participar en les sessions de manera activa i escoltar i valorar les opinions dels membres de l'equip”.		
Participant 141	Secretari	“Participar en els treballs i ser puntuals en les sessions virtuals”.		
Participant 142	Organitzador	“Em comprometo a col·laborar al màxim en les dinàmiques de grup, a esforçar-me per treballar de forma acurada en les diferents entregues i a fer més amenes les estones de treball”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Participar activament en les activitats que es proposin.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Respectar els/les companys/es.				
4.- Acabar la feina dins del temps previst.				
5.- Aprovar l'assignatura amb bona nota.				
6.- Gaudir i aprendre en la matèria d'Ensenyament i aprenentatge de les ciències socials II.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Ajudar-se, ser empàtics i entendre les situacions personals comprenent que si una persona no pot assistir a la sessió algun dia el següent dia ho podrà compensar.				
5.- En què han de millorar?				
Indiquen que ha d'haver més comunicació per tal de coordinar-se de forma més eficient.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G11: en els compromisos busquen treballar com a grup alhora que s'indiquen millorar certs aspectes personals quan treballen a l'aula: “Em comprometo a

participar en les sessions de manera activa i escoltar i valorar les opinions dels membres de l'equip" (participant 140), "Participar en els treballs i ser puntuals en les sessions virtuals" (participant 141) i "Em comprometo a col·laborar al màxim en les dinàmiques de grup, a esforçar-me en treballar de forma acurada en les diferents entregues i a fer més amenes les estones de treball" (participant 142). La participant 139 pren el compromís en relació al rol com a coordinadora que desenvoluparà: "Fomentar les decisions grupals i intentar que tothom doni la seva opinió".

Pel que fa als objectius de l'equip cerquen un bon clima i un treball eficient. Destaquen aquests dos per ser poc freqüents entre els grups: "Aprovar l'assignatura amb bona nota" i "Gaudir i aprendre en la matèria d'Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II".

En la valoració del pla, en els set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que és ajudar-se i entendre les situacions personals per les quals, de vegades, un participant no pot assistir. Tanmateix, indiquen que ha d'haver-hi més comunicació per tal de coordinar-se de forma més eficient com a grup.

En el nou pla es proposen continuar amb els objectius.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a grup és "positiva".

Figura 176. Valoració final del grup S2G11 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se sap autoregular. Tot i això, és estrany que, observant com es valoren els ítems, determinen que la valoració global és només "positiva".

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G12

Taula 311. Resultats Pla de l'equip (grup S2G12)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 143	Coordinador	“Em comprometo a ser més actiu en les tasques en grup”.		
Participant 144	Portaveu	“Em comprometo a ser més participativa i perdre la vergonya a l'hora de parlar”.		
Participant 145	Secretària	“Em comprometo a ser més flexible en les tasques”.		
Participant 146	Organitzador	“Em comprometo a millorar la meva planificació”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Planificar i distribuir les tasques.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Ús de la democràcia en eleccions.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
5.- Resoldre els dubtes en grup.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Indiquen que s'organitzen i planifiquen el temps de forma “eficient” i que tothom ha aportat i participat en les decisions.				
5.- En què han de millorar?				
Assenyalen què han de: “perfeccionar cada un dels aspectes esmentats anteriorment”.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Tampoc no se n'inclou cap de nou.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G12: en els compromisos pretenen treballar certs aspectes personals que creuen que haurien de millorar quan treballen grupalment: “Em comprometo a ser més actiu en les tasques en grup” (participant 143), “Em comprometo a ser més participativa i perdre la vergonya a l'hora de parlar” (participant 144), “Em comprometo a ser més flexible en les tasques” (participant 145) i “Em comprometo a millorar la meua planificació” (participant 146).

Pel que fa als objectius de l'equip són breus i amb el propòsit de treballar d'una manera eficient.

En la valoració del pla, en els set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen adequadament el temps (ítem 3), acaben la feina dins del temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7).

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que s'organitzen i planifiquen el temps de forma "eficient". També indiquen que tothom ha aportat i participat en les decisions grupals. En els aspectes a millorar han de "perfeccionar cada un dels aspectes esmentats anteriorment".

En el nou pla es proposen continuar amb els mateixos objectius.

Per acabar, indiquen que la valoració global com a grup és "molt positiva".

Figura 177. Valoració final del grup S2G12 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa molt bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular. Tanmateix, s'alerta que les respostes en aquest pla són breus.

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G13

Taula 312. Resultats Pla de l'equip (grup S2G13)

1.- Membres de l'equip		
Membre de l'equip	Rol	Compromís
Participant 147	Coordinador	"Millorar la meua capacitat per escoltar opinions alienes".
Participant 148	Portaveu	"Ser eficient en la gestió del meu temps".
Participant 149	Secretària	"Millorar la puntualitat".
Participant 150	Organitzador	"Millorar la meua atenció respecte a l'evolució de les feines grupals".
Participant 166	Ajudant	"Ser més empàtic amb la resta de membres del grup".
2.- Objectius de l'equip		
1.- Treballar de forma cooperativa.		
2.- Crear un ambient adequat.		
3.- Acabar la feina dins el temps previst.		
4.- Assolir diferents metodologies d'ensenyament.		

3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?	Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.		X	
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Indiquen que escolten amb atenció les opinions dels companys de grup i que debaten les diferents opinions de manera "cooperativa".			
5.- En què han de millorar?			
Assenyalen que han de crear una dinàmica de participació i realització de tasques més "àgil".			
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Crear una "dinàmica d'equip" amb la qual puguin realitzar els treballs de manera "més ràpida i fluida".			
7.- Valoració global			
Negativa	Positiva	Molt positiva	

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G13: en els compromisos miren de treballar certs aspectes personals que creuen que haurien de millorar quan treballen amb altres: "Millorar la meua capacitat per escoltar opinions alienes" (participant 147), "Ser eficient en la gestió del meu temps" (participant 148), "Millorar la puntualitat" (participant 149), "Millorar la meua atenció respecte a l'evolució de les feines grupals" (participant 150) i "Ser més empàtic amb la resta de membres del grup" (participant 166).

Pel que fa als objectius de l'equip són breus i amb el propòsit de treballar d'una manera eficient. En destaca el primer i el darrer, per centrar-se a aprendre la metodologia cooperativa.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat "molt bé": cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), utilitzen adequadament el temps (ítem 3), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen "bé" en l'ítem 4 "Acabem la feina dins el temps previst".

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que escolten amb atenció els companys i que debaten les diferents opinions. En els aspectes a millorar indiquen que han de crear una dinàmica de participació i realització de tasques més "àgil".

En el nou pla se centren en proposar de crear una “dinàmica d’equip” amb la qual puguin realitzar els treballs de manera “més ràpida i fluida”.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 178. Valoració final del grup S2G13 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest grup treballa bé, tenen una bona cohesió grupal i se saben autoregular. Tanmateix, s’alerta que adverteixen amb freqüència sobre la gestió del temps. Si no posen solució, això pot fer trontollar el grup en els treballs que vindran.

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G14

Taula 313. Resultats Pla de l’equip (grup S2G14)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 151	Coordinador	“Em comprometo a respectar el torn de paraula durant els debats”.		
Participant 152	Portaveu	“Faré l'esforç de parlar amb fluïdesa en públic”.		
Participant 153	Secretària	“Organitzar-me amb temps a l'hora d'elaborar les tasques”.		
Participant 154	Organitzador	“No deixar les tasques per a última hora i fer-les ràpid”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Aprendre en grup de forma cooperativa i sortir reforçats acadèmicament.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Distribuir les tasques de manera equitativa.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.				X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X	
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X	
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
Ajudar-se mútuament, indiquen que comparteixen opinions i idees tot respectant-les.				
5.- En què han de millorar?				
S'indica que, pel poc temps que porten treballant d'aquesta manera, l'experiència és “força positiva”, però pensen que han de millorar l'agilitat per treballar cooperativament.				

6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip		
Canvien un dels objectius: desapareix el “Distribuir les tasques de manera equitativa” i passa a ser “Fer partícips a tots els integrants del grup de les tasques encomanades.”		
1.- Aprendre en grup de forma cooperativa i sortir reforçats acadèmicament.		
2.- Utilitzar el temps adequadament.		
3.- Acabar la feina dins el temps previst.		
4.- Fer partícips a tots els integrants del grup de les tasques encomanades.		
7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G14: en els compromisos pretenen treballar certs aspectes personals que creuen que haurien de millorar quan treballen amb altres: “Em comprometo a respectar el torn de paraula durant els debats” (participant 151), “Faré l’esforç de parlar amb fluïdesa en públic” (participant 152), “Organitzar-me amb temps a l’hora d’elaborar les tasques” (participant 153) i “No deixar les tasques per a última hora i fer-les ràpid” (participant 154).

Pel que fa als objectius de l’equip són breus i amb el propòsit de treballar d’una manera eficient. En destaca el primer per ser diferent dels que plantegen els altres grups: “Aprendre en grup de forma cooperativa i sortir reforçats acadèmicament”.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems s’assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), tothom ha après (ítem 2), s’ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l’equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen “bé” en l’ítem 3 “Hem utilitzat el temps adequadament” i en el 4 “Acabem la feina dins el temps previst”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé, destaquen que s’ajuden mútuament i indiquen que comparteixen opinions i idees amb respecte. Escolten amb atenció als companys i que debaten les diferents opinions. Creuen que han de millorar l’agilitat per treballar cooperativament, tot i que subratllen que, pel poc temps que porten treballant d’aquesta manera, l’experiència és “força positiva”

En el nou pla, canvien un dels objectius: desapareix l’objectiu “Distribuir les tasques de manera equitativa” i passa a ser “Fer partícips a tots els integrants del grup de les tasques encomanades”.

A l’últim, indiquen que la valoració global com a grup és “molt positiva”.

Figura 179. Valoració final del grup S2G14 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa bé, tenen una bona cohesió grupal i, com s'observa, se saben autoregular. S'adonen que la cooperació no és repartir-se feina, i per això canvien un dels objectius inicials per al nou pla: desapareix el "Distribuir les tasques de manera equitativa".

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G15

Taula 314. Resultats Pla de l'equip (grup S2G15)

1.- Membres de l'equip				
Membre de l'equip	Rol	Compromís		
Participant 155	Coordinadora	“Ser constant”.		
Participant 156	Portaveu	“Parlar més en públic”.		
Participant 157	Secretària	“Mantenir la mateixa línia de treball”.		
Participant 158	Organitzadora	“Participar més a l'hora de parlar”.		
2.- Objectius de l'equip				
1.- Adaptar les necessitats de cada membre del grup.				
2.- Utilitzar el temps adequadament.				
3.- Cohesionar i conèixer el grup.				
4.- Acabar la feina dins el temps previst.				
3.- Valoració del Pla de l'equip				
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé	Molt bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.				X
2.- Tots hem après.			X	
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.				X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.				X
5.- Ens ajudem els uns als altres.				X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.				X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.				X
4.- Què és el que fan especialment bé?				
El que fem especialment bé és treballar en un grup cooperatiu, ja que tots es complementen i s'ajuden mútuament. Tots segueixen el ritme de treball del grup i consensuen qualsevol dubte que sorgeixi a l'hora de treballar.				
5.- En què han de millorar?				
La velocitat de treball, indiquen que són molt lents.				
6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip				
Canvien la manera d'expressar-los i l'ordre, però són els mateixos objectius que es proposen a l'inici. Només hi ha una novetat, en l'objectiu número 1 col·loquen el d'utilitzar el temps adequadament però afegeixen al davant de l'oració: “ <u>Agilitar el ritme de treball</u> i usar el temps adequadament”.				
7.- Valoració global				
Negativa		Positiva		Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G15: en els compromisos busquen treballar certs aspectes personals que creuen que haurien de millorar quan treballen amb altres: “Ser constant” (participant 155), “Parlar més en públic” (participant 156), “Mantenir la mateixa línia de treball” (participant 157) i “Participar més a l’hora de parlar” (participant 158).

Pel que fa als objectius de l’equip són concisos i amb el propòsit de treballar d’una manera eficient i crear un bon clima. Destaquen el primer i el tercer per ser atípics en la resta de grups: “Adaptar les necessitats de cada membre del grup” i “Cohesionar i conèixer el grup”.

En la valoració del pla, en sis dels set ítems s’assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec (ítem 1), han utilitzat el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins el temps previst (ítem 4), s’ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l’equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen “bé” en l’ítem 2 “Tots hem après”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé és treballar en grup cooperatiu, perquè tots es complementen i s’ajuden mútuament. També s’indica que tots segueixen el ritme de treball del grup i consensuen qualsevol dubte que sorgeixi a l’hora de treballar. L’aspecte a millorar és la velocitat de treball. Diuen que són molt lents.

En els nous objectius, canvien la manera d’expressar-los i l’ordre, però són els mateixos objectius que es proposen a l’inici. Només hi ha una novetat, en l’objectiu número 1 col·loquen el d’utilitzar el temps adequadament però afegeixen al davant de l’oració: “Agilitar el ritme de treball i usar el temps adequadament”.

Per tancar, indiquen que la valoració global com a grup és “positiva”.

Figura 180. Valoració final del grup S2G15 (Pla de l’equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l’equip, aquest grup treballa bé, tenen una bona cohesió grupal i, com s’observa, se saben autoregular. S’adonen que han de guanyar agilitat a l’hora de treballar conjuntament.

Font: elaboració pròpia.

Grup S2G16

Taula 315. Resultats Pla de l'equip (grup S2G16)

1.- Membres de l'equip			
Membre de l'equip	Rol	Compromís	
Participant 159	Coordinadora	“Em comprometo a treballar de la millor manera possible, cooperar amb els integrants de l'equip per fer un bon treball i aprendre. Intentaré ser puntual a les sessions per tal de no afectar al grup, i en cas de no ser possible informaré amb antelació. Crec que també és important el compromís amb el bon ambient de treball perquè el resultat final sigui òptim”.	
Participant 160	Portaveu	“Em comprometo a cooperar amb els meus companys, sempre portant la feina al dia i participant en les diferents tasques que es proposen. També em comprometo a fer costat als companys quan ho necessitin i mostrar una actitud positiva, disposada a treballar”.	
Participant 161	Secretari	“Em comprometo a ser company amb una col·laboració grupal amb una participació activa dins el meu grup de treball, la meua actitud serà positiva amb interès de millorar i sempre amb un ambient òptim de treball”.	
Participant 162	Organitzador	“Em comprometo a donar el millor de mi, col·laborant tot el possible per a generar un bon ambient de treball. A més d'ajudar les meves companyes en el que necessitin per tal de tindre un bon ritme de treball i una bona cohesió de grup”.	
2.- Objectius de l'equip			
1.- Utilitzar el temps de manera adequada.			
2.- Ser conscient de la feina que realitza cada individu del grup.			
3.- Realitzar totes les tasques en el temps previst i de la millor manera possible.			
4.- Col·laborar en l'aprenentatge grupal.			
5.- Compartir les idees pròpies per tal d'enriquir la cohesió de l'equip.			
6.- Organitzar el grup i les futures accions de la millor manera possible.			
3.- Valoració del Pla de l'equip			
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			X
2.- Tots hem après.			X
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			X
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			X
5.- Ens ajudem els uns als altres.			X
6.- Hem avançat en els objectius de l'equip.			X
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			X
4.- Què és el que fan especialment bé?			
Destaquen que s'ajuden en les tasques per tal d'enriquir l'aprenentatge, així com per usar d'una manera “eficient” el temps.			
5.- En què han de millorar?			
Assenyalen que haurien de millorar la “cooperació”, i “no dividir les tasques com un treball en grup tradicional”.			

6.- Objectius per al pròxim Pla de l'equip		
Es proposen els mateixos objectius, i en modifiquen un: 4) Col·laborar en l'aprenentatge grupal. → Cooperar en grup.		
7.- Valoració global		
Negativa	Positiva	Molt positiva

Font: elaboració pròpia.

Valoració grup S2G16: els membres del grup es comprometen d'una manera ben àmplia amb diversos propòsits per fomentar un bon treball com a grup, a millorar certs aspectes personals quan treballen a l'aula i a desenvolupar les funcions dels rols: “Em comprometo a treballar de la millor manera possible, cooperar amb els integrants de l'equip per fer un bon treball i aprendre. Intentaré ser puntual a les sessions per tal de no afectar al grup, i en cas de no ser possible informaré amb antelació. Crec que també és important el compromís amb el bon ambient de treball perquè el resultat final sigui òptim” (participant 159), “Em comprometo a cooperar amb els meus companys, sempre portant la feina al dia i participant en les diferents tasques que es proposen. També, em comprometo a fer costat als companys quan ho necessitin i mostrar una actitud positiva, disposada a treballar” (participant 160), “Em comprometo a ser company amb una col·laboració grupal amb una participació activa dins el meu grup de treball, la meua actitud serà positiva amb interès de millorar i sempre amb un ambient òptim de treball” (participant 161) i “Em comprometo a donar el millor de mi, col·laborant tot el possible per a generar un bon ambient de treball. A més d'ajudar les meves companyes en el que necessitin per tal de tenir un bon ritme de treball i una bona cohesió de grup” (participant 162).

Pel que fa als objectius de l'equip cerquen treballar d'una manera eficient i crear un bon clima de grup. Destaca el cinquè: “Compartir les idees pròpies per tal d'enriquir la cohesió de l'equip”.

En la valoració del pla, en cinc dels set ítems s'assenyala que el grup ha funcionat “molt bé”: han utilitzat el temps adequadament (ítem 3), acaben la feina dins el temps previst (ítem 4), s'ajuden (ítem 5), avançar en els objectius de l'equip (ítem 6) i cadascú compleix el seu compromís (ítem 7). Indiquen que funcionen “bé” en l'ítem 2 “Tots hem après”. Indiquen que funcionen “bé” en l'ítem 1 “Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec”.

Pel que fa a allò que fan especialment bé ajudar-se en les tasques per tal d'enriquir l'aprenentatge, així com també fan un bon ús del temps que disposen. Han de millorar la cooperació i “no dividir les tasques com un treball en grup tradicional”.

En el nou pla, es proposen els mateix objectius, però en modifiquen un, el quart: “Col·laborar en l'aprenentatge grupal” passa a ser “Cooperar en grup”.

En darrer terme, indiquen que la valoració global com a grup és “positiva”.

Figura 181. Valoració final del grup S2G16 (Pla de l'equip)

	Finalment, es considera que, segons el Pla de l'equip, aquest grup treballa bé, tenen una bona cohesió grupal i, com s'observa, se saben autoregular. No s'assenyala de color verd perquè el grup indica haver treballat (no s'indica la freqüència) repartint-se la feina. Però cal assenyalar que s'adonen que cooperar no és repartir-se un treball de forma fragmentada i ho intentaran rectificar a partir d'ara.

Font: elaboració pròpia.

11.4.3.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els grups del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2 (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzat

Es mostren dues taules sobre les semblances i diferències entre els grups del seminari 1 i els grups del seminari 2 (on hi ha sis dels vuit casos particulars). La primera és sobre la valoració global que s'atorguen els grups al final de l'autoavaluació de Pla de l'equip, i la segona és sobre l'anàlisi realitzada de l'instrument:

Taula 316. Taula valoració global que s'atorguen els grups

Autoavaluació grups EC2	Seminari 1 N=10	Seminari 2 N=6
Molt positiva (MP)	N=10	N=3
Positiva (P)	N=0	N=3
Negativa (N)	N=0	N=0

Font: elaboració pròpia.

En aquesta primera taula observem que els deu grups del seminari 1 s'autoavaluen de manera “molt positiva” (MP) i que al seminari 2, d'un total de sis, hi ha tres grups que

ho fan de manera “molt positiva” (MP) i uns altres tres que ho fan de manera “positiva” (P). Cap d’ells té una valoració negativa

En l’anàlisi dels Plans dels equips, per part de l’investigador, gairebé no es detecten variacions de criteri en els resultats:

Taula 317. Taula resultats anàlisi de l’investigador

Anàlisi Plans dels equips dels grups de l’EC2	Seminari 1 N=10	Seminari 2 N=6
Bona (verd)	N=10	N=5
Intermèdia (groc)	N=0	N=1
Negativa (vermell)	N=0	N=0

Font: elaboració pròpia.

Els deu grups del seminari 1 tenen una valoració “bona” (verd), i els del seminari 2, són cinc dels sis grups els qui obtenen una valoració “bona” (verd) i només un dels sis grups té una valoració “intermèdia” (groc). Cap d’ells té una valoració negativa.

Si superposem els dos tipus de qualificació no s’observen grans diferències entre l’autoavaluació dels grups i el resultat de l’anàlisi fet per l’investigador:

Taula 318. Superposició de les dues qualificacions

S1G1	S1G2	S1G3	S1G4	S1G5	S1G6	S1G7	S1G8	S1G9	S1G10
MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP
S2G11	S2G12	S2G13	S2G14	S2G15	S2G16				
P	MP	MP	MP	P	P				

Font: elaboració pròpia.

L’autovaloració dels equips es pot observar determinada com a: molt positiva (MP), positiva (P) i negativa (N). I l’anàlisi dels equips de l’investigador a través de les explicacions en les autoavaluacions es pot veure com a: bona valoració (color verd), valoració intermèdia (color groc) i valoració negativa (color vermell).

Els grups del seminari 1: el grup S1G1 es valoren com a grup de manera “molta positiva” (MP) i la percepció de l’investigador és “bona” (color verd); el grup S1G2 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l’investigador és “bona” (verd); el grup S1G3 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l’investigador és “bona” (verd); el grup S1G4 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l’investigador és “bona” (verd); el grup S1G5 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de

l'investigador és “bona” (verd); el grup S1G6 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S1G7 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S1G8 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S1G9 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); i el grup S1G10 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd). No hi ha cap autoavaluació “positiva” (P) ni cap de “negativa” (N), així com tampoc n'hi ha cap d'intermèdia (groc) ni negativa (vermell) per part de l'investigador.

Els grups del seminari 2: el grup S2G11 es valoren com a grup de manera “positiva” (P) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S2G12 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S2G13 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S2G14 es valoren com a grup de manera “molt positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); el grup S2G15 es valoren com a grup de “manera positiva” (MP) i la percepció de l'investigador és “bona” (verd); i el grup S2G16 es valoren com a grup de manera positiva (P) i la percepció de l'investigador és “intermèdia” (groc). No hi ha cap autoavaluació “negativa” (N) per part dels grups. Tampoc hi ha cap valoració negativa (color vermell) per part de l'investigador.

L'única diferència de valoració està en dos grups del seminari 2 (grup S2G11 i grup S2G15) que s'autoavaluen per sota del que mostra el resultat de l'anàlisi de l'investigador. Tanmateix, es pot dir que coincideixen totes dues percepcions (grups i investigador).

En darrer terme, pel que fa a la comparació entre el seminari 1 i el seminari 2, no es veuen grans diferències entre ells, ni en l'autopercepció dels grups ni en l'anàlisi i el resultat realitzar per l'investigador. Només un dels setze grups de l'estudi de cas 2 (grup S2G16) és valorat d'una manera “intermèdia” (color groc), tota la resta tenen una “bona valoració” (color verd). En canvi, hi ha algunes diferències entre l'autopercepció dels grups dels seminari 2, on tres de sis grups es valoren de manera “molt positiva” (MP) i

els altres tres ho fan d'una manera "positiva" (P). Però es conclou que no són diferències significatives.

11.4.4.- Resultats i anàlisi dels aspectes positius i negatius dels grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2

En l'anàlisi de la informació recollida en les preguntes obertes que hi ha en l'instrument de recerca "Què és el que feu especialment bé?" i "En què heu de millorar?", es creen unes etiquetes que resumeixin les respostes qualitatives dels grups. A continuació, es mostren els resultats de cada equip pel que fa als seus aspectes positius (el que fan bé i continuaran fent) i negatius (el que han de canviar):

Taula 319. Etiquetes aspectes positius i negatius en els grups del seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2)

S1G1		S1G2		S1G3		S1G4	
+	-	+	-	+	-	+	-
Ajuda	Treb. grup	Treb. coop.	Temps	Comunicació	Organització	Organització	Concreció
		Compartir		Respecte			
		Debatre		Esforç			
S1G5		S1G6		S1G7		S1G8	
+	-	+	-	+	-	+	-
Organització	Concreció	Organització	Temps	Comunicació	Concentració	Coordinació	Temps
Ajuda		Consensuar		Ambient	Organització	Temps	
						Comunicació	
S1G9		S1G10		S2G11		S2G12	
+	-	+	-	+	-	+	-
Consensuar	Temps	Organització	Saber mèt.	Ajuda	Comunicació	Organització	Polir
Normes		Comunicació	Rols	Empatia	Coordinació	Coordinació	
Ambient		Consensuar				Participació	
Llibertat							
S2G13		S2G14		S2G15		S2G16	
+	-	+	-	+	-	+	-
Escoltar	Participació	Ajuda	Ritme	Treb. coop.	Ritme	Ajuda	Treb. coop.
Debatre	Ritme	Comunicació		Ajuda		Temps	Distribuir t.
		Respecte		Consensuar			

Font: elaboració pròpia.

Assenyalats sense cap color, els equips heterogenis (seminari 1), i de color gris, els equips homogenis (seminari 2).

Grups del seminari 1: el grup S1G1 destaca l'ajuda, però han de mirar de no treballar tant com un grup "clàssic"; el grup S1G2 treballen bé cooperativament, comparteixen idees i debaten, però no gestionen bé el temps; el grup S1G3 es comuniquen bé, es respecten i s'esforcen, però han de millorar en l'organització; el grup S1G4 s'organitzen bé, però han d'anar més al gra; el grup S1G5 s'organitzen bé i s'ajuden, però han d'anar més al gra; el grup S1G6 s'organitzen bé i consensuen, però han de millorar la gestió del temps; el grup S1G7 es comuniquen bé i hi ha un bon ambient, però s'han

de concentrar més en la feina i s'han d'organitzar millor; el grup S1G8 es coordinen bé, gestionen el temps i es comuniquen bé, però alhora expressen que han de gestionar millor el temps; el grup S1G9 consensuen bé, atenen les normes, hi ha un bon ambient i se senten en llibertat de dir la seva, però han de gestionar millor el temps; el grup S1G10 s'organitzen i es comuniquen bé i consensuen, però volen saber més sobre la metodologia cooperativa i utilitzar millor els rols.

Grups del seminari 2: el grup S2G11 s'ajuden i tenen empatia, però han de millorar en la comunicació i la coordinació; el grup S2G12 s'organitzen i planifiquen bé, i hi participen tots, però han de perfeccionar-ho; el grup S2G13 s'escolten i debaten bé, però han de participar més i han de ser més àgils treballant; el grup S2G14 s'ajuden, es comuniquen bé i amb respecte, però han de ser més àgils treballant; el grup S2G15 treballen bé cooperativament, s'ajuden i consensuen, però han de ser més àgils treballant; el grup S2G16 s'ajuden, gestionen bé el temps, però han de treballar millor cooperativament i no s'han de repartir per tasques els treballs.

11.4.5.- Comparació dels aspectes positius i negatius entre els grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2

Taula 320. Etiquetes aspectes positius en els grups del seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2)

Etiqueta	N=10 grups S1	N=6 grups S2	N= 16 grups
Ajuda	N=2	N=4	N=6
Comunicació	N=4	N=1	N=5
Organització	N=4	N=1	N=5
Consensuar	N=3	N=1	N=4
Ambient	N=2		N=2
Coordinació	N=1	N=1	N=2
Debate	N=1	N=1	N=2
Respecte	N=1	N=1	N=2
Temps	N=1	N=1	N=2
Treball cooperatiu	N=1	N=1	N=2
Compartir	N=1		N=1
Empatia		N=1	N=1
Escoltar		N=1	N=1
Esforç	N=1		N=1
Llibertat	N=1		N=1
Normes	N=1		N=1
Participació		N=1	N=1
<i>Total</i>	<i>24</i>	<i>15</i>	<i>39</i>

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa al nombre total d'etiquetes, no hi ha grans diferències entre el seminari 1 (un total de 24 etiquetes entre els deu grups, 2'4 etiquetes per grup) i el seminari 2 (un total de quinze etiquetes entre els sis grups, 2'5 etiquetes per grup), com tampoc no hi ha grans diferències entre el tipus d'etiquetes entre un i altre seminari. En el seminari 1, les més repetides són "comunicació" (quatre dels deu grups) i "organització" (quatre dels deu). Després, va l'etiqueta de "consensuar" (tres dels deu grups), "ajuda" (dos dels deu) i ambient (dos dels deu). En el seminari, l'etiqueta més repetida és "ajuda" (quatre dels sis grups). La resta d'etiquetes són establertes per un dels deu grups: comunicació, organització, consensuar, coordinació, debat, respecte, temps, treball cooperatiu, empatia, escoltar i participació.

Per tant, en les etiquetes sobre els aspectes positius, no hi ha gaires diferències entre el seminari 1 i el seminari 2. Només es considera que n'hi ha entre les etiquetes d'ajuda, comunicació i organització. I l'única diferència significativa d'aquestes és l'etiqueta "ajuda", per ser descrita més cops al seminari 2 sent menor el nombre de grups que hi ha. La resta es considera que no tenen divergències importants entre els dos seminaris pel nombre total de grups que reuneixen.

Taula 321. Etiquetes aspectes positius en els grups del seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2)

Etiqueta	N=10 grups S1	N=6 grups S2	N= 16 grups
Temps	N=4		N=4
Rítme		N=3	N=3
Treball cooperatiu*	N=2	N=1	N=3
Concreció	N=2		N=2
Organització	N=2		N=2
Comunicació		N=1	N=1
Concentració	N=1		N=1
Coordinació		N=1	N=1
Distribuir tasques		N=1	N=1
Participació		N=1	N=1
Polir aspectes		N=1	N=1
Rols	N=1		N=1
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>9</i>	<i>21</i>

Font: elaboració pròpia.

* Treball cooperatiu inclou: Treball grup "clàssic": 1 + Saber mèt.: 1 + Treb. coop.: 1

El seminari 1 reuneix un total de dotze etiquetes. Les més repetides són la gestió del temps (quatre dels deu grups), el treball cooperatiu, la concreció i l'organització (dos dels deu grups), i la concentració i els rols (un dels deu grups).

El seminari 2 reuneix un total de nou etiquetes. La més repetida és el ritme de treball (per tres dels sis grups). La resta són descrites en algun dels sis grups: treball cooperatiu, comunicació, coordinació, distribuir l'activitat per tasques, participació, polir aspectes.

En total, l'estudi de cas 2 reuneix un total de 21 etiquetes. Els aspectes que els grups indiquen que han de millorar, són: la gestió del temps (quatre grups dels setze), el treballar cooperativament (tres grups dels setze), la concentració per fer la feina (2 grups dels setze), la concreció i anar al gra (2 grups dels setze), ser més àgils i no tan lents treballant junts (2 grups dels setze), l'organització (2 grups dels setze), la comunicació entre els membres del grup (un grup), la coordinació (un grup), la distribució del treball a fer (un grup), la participació de tots els membres (un grup), perfeccionar allò que fan bé (un grup), utilitzar millor els rols (un grup).

En la taula sobta veure que el "temps" només es gestiona malament per quatre dels grups del seminari 1, i per cap grups del seminari 2. Tot i això, tres dels sis grups del seminari 2 indiquen que han de millorar el ritme en què treballen, que ha de ser més àgil. Per tant, es considera que, tot i haver creat dues etiquetes diferents ("temps" i "ritme") per expressar qüestions diverses, totes dues fan menció al fet que els grups haurien de guanyar més agilitat en la manera en què treballen en funció de l'organització, la coordinació i la manera de treballar i comunicar-se que han establert. Pel que fa a la resta de diferències d'etiquetes entre un i altre seminari, es valora que no són nombres significatius perquè caracteritzin més a un seminari que a l'altre.

11.5. Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es mostren els resultats de l'anàlisi de l'instrument del Diari de sessions. Aquest instrument ha estat realitzat pels membres dels grups que han desenvolupat el càrrec de secretari. En aquest estudi de cas hi ha hagut fins a tres persones que l'han exercit en totes les agrupacions.

En el Diari de sessions s'havia d'anotar la data i el número de la sessió, així com la seva identificació com a grup. Tot seguit, havien d'explicar què havien fet i com ho havien realitzat, al mateix temps que valoraven com havia anat. En darrer terme, havien d'assenyalar qui havia assistit en aquella sessió.

Els resultats es mostren a través d'aquests tres punts:

- Resultats generals de l'estudi de cas 2: es crea una taula **què** han fet en aquella sessió "Q" (primer ítem), **com** ho han fet "C" (segon ítem) i l'**assistència** "A" (tercer ítem). S'assenyala de color verd si han fet el que pertocava (primer ítem), si ho han fet de la manera que es demanava (segon ítem) i si els membres del grup han assistit i amb puntualitat (tercer ítem); de color groc, si no ho han acabat de complir bé; de color vermell, si no s'ha complert.
- Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels grups del seminari 1: grup per grup es mostra el resultat de l'anàlisi dels tres ítems. S'aporta una taula per a cada grup on queden reflectits, al marge esquerre, els tres ítems. En darrer terme, es duu a terme una valoració conclusiva de cadascun dels grups.
- Resultats i anàlisi del Diari de sessions dels grups del seminari 2: de la mateixa manera que al seminari 1, en aquest seminari, grup per grup es mostra el resultat de l'anàlisi dels tres ítems. S'aporta una taula per grup on queden reflectits al marge esquerre aquests indicadors. En darrer terme, es duu a terme una valoració conclusiva de cadascun dels grups.

11.5.1.- Taula dels resultats generals dels grups en el Diari de sessions de l'EC2

Taula 322. Resultats del Diari de sessions dels grups de l'estudi de cas 2

EC2	1 (09/02)			2 (16/02)			3 (23/02)			4 (09/03)			5 (16/03)			6 (23/03)			7 (13/04)			8 (20/04)			9 (04/05)			10 (10/05)			11 (17/05)			12 (24/05)			13 (02/06)		
	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A			
S1G1																																							
S1G2																																							
S1G3													?	?	?																		?	?	?	?	?	?	
S1G4										?	?	?																					?	?	?	?	?	?	
S1G5																																							
S1G6													?	?	?																								
S1G7																																							
S1G8																																							
S1G9																																							
S1G10																																							
S2G11																																							
S2G12																																							
S2G13																																							
S2G14	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?		
S2G15																																							
S2G16																																							

Font: elaboració pròpia.

11.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2**Grup S1G1**

Taula 323. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G1

1, 2 i 3	Q	En les sessions 1 (09/02), 2 (16/02) i 3 (23/02), el participant 101 indica que han omplert el Quadern de l'equip i han establert el Pla de l'equip, i que treballen de manera cooperativa, tot consultant sempre els companys. Indica que han posat en comú el que significaven els valors cooperatius de l'activitat a realitzar i que tothom ha pogut aportar les seves idees i que han treballat de manera eficient. Tal com també han treballat d'aquesta manera, des de la individualitat i la posada en comú i el consens grupal les activitats basades en Problemes Socials Rellevants.
	C	
	A	
4	Q	Pel que fa la sessió 4 (09/03), han valorat el Pla de l'equip i s'han intercanviat rols. Tot seguit, han continuat amb el treball: han escollit el valor que creuen primordial "Necessitat de diàleg i consens" i l'han descrit. Després han continuat el treball fent els mapes conceptuals de manera individual. Abans de fer els mapes, la secretària de l'equip (participant 100) indica que han posat en comú les idees més rellevants del llibre. També assenyala que han gestionat de manera "eficient" el temps i que han cooperat en tot moment en l'elaboració de les tasques. Detalla que en el mapa conceptual s'han "ajudat mútuament entre tots, resolent els dubtes dels companys". Valora que el grup treballa de manera còmode.
	C	
	A	
5 i 6	Q	En les sessions 5 (16/03) i 6 (23/03) han realitzat la part del cas pràctic del treball. El dia 23/03, la secretària indica que "hem treballat millor que l'últim dia (...) ens hem organitzat molt bé i hem treballat de manera molt efectiva, utilitzant molt bé el temps de què disposàvem".
	C	
	A	
7	Q	En la sessió 7 (13/04) s'indica que estan realitzant el treball dels llibres de text i processant les diferents perspectives, tot valorant i decidint en quin llibre de text hi ha més influència d'aquestes. Treballen de manera conjunta i indiquen que prèviament han fet la feina individual i que veuen que això els facilita la feina per treballar després en grup. També indiquen que "l'organització del temps ha estat molt bona i hem pogut acabar en el temps estipulat".
	C	
	A	

8	Q	En la sessió 8 (20/04) continuen treballant de la mateixa manera i debaten i voten quin projecte fer per al treball de la seqüència didàctica.
	C	
	A	
9,	Q	En les sessions 9 (04/05), 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06) s'ajusten a la manera de fer que està establerta. Entre tots els membres fan les sessions del taller, el treball de la sortida i el pla d'avaluació. Indiquen fer-ho “de forma cooperativa entre tots anant activitat per activitat” i després “hem consensuat quina seria l'organització de les sessions del projecte i quins objectius treballaríem en cadascuna”. Tot seguit, aquest projecte indiquen que “hem treballat de forma individual però dintre de l'equip, cadascú fent les seves set sessions però tots amb el mateix objectiu comú”. Tot i això, indiquen que “ha estat estrany perquè estem acostumats a treballar tots junts de forma cooperativa i avui ho hem fet individualment, tot i això, com que anàvem preguntant-nos dubtes, no ens hem sentit tan sols”. El dia 24/05 s'indica que quan hi ha algun dubte, s'intenta ajudar entre tots a aquell company.
10,	C	
11,		
12		
i		
13	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G1: La valoració de seguiment d'aquest grup és bona, al llarg de totes sessions i a través de les tasques s'han ajustat al que es marcava i han cooperat des de totes les variants: treball en equip, treball en grup, ajuda, ajuda mútua.

Grup S1G2

Taula 324. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G2

1,	Q	En les sessions 1 (09/02), 2 (16/02) i (23/02), la secretària indica que han omplert el Quadern i el Pla de l'equip i que la sessió "ha anat molt bé, hem estat bastant compenetrats i ens hem conegut una mica més, ja que cap de nosaltres havia tingut l'oportunitat de fer treballs de grup amb cap dels membres assistents". En aquestes sessions posen en comú la tasca dels valors cooperatius, i creen definicions després d'arribar a un consens, i després de valorar el que pensa cadascú. En la sessió del dia 23/02, la secretària indica que es coordinen de manera "excel·lent" i que els diferents punts de vista del grup els ajuden a millorar dia a dia.
	C	
	A	

4	Q	En la sessió 4 (09/03) la secretària indica que han refet el Pla de l'equip i han valorat objectius complets i els que no i com millorar. Explica que ha estat "divertit adoptar els nous rols i fixar-nos en quins objectius volíem assolir en un principi i adonar-nos que els estem complint gairebé tots menys algun com vindria a ser el temps". Valoren estar "molt contentes" i que aquesta autoavaluació grupal els ha servit per prendre mesures de cara a allò que els costa més, la gestió del temps.
	C	
	A	
5, 6, 7, 8 i 9	Q	En les sessions 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05) indica que han fet una bona feina i que cadascú realitza el seu rol amb èxit: fan la feina individual, s'ajuden quan es demana, fan ajuda mútua en cas necessari, debaten, consensuen respostes. Treballen molt bé com a grup. També indica, en la sessió del 13/04, que estan molt contents i contentes" perquè cada cop treballen millor i gestionen millor el temps. A la següent sessió, dia 04/05, indica que "cada cop estem més acostumats i acostumades a treballar junts i les nostres i propostes encaixen molt bé".
	C	
	A	
10, 11, 12 i 13	Q	En les sessions 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06), el secretari indica que han aprofitat el temps. Es continua afirmant que treballen "molt bé (...) tot dialogant i consensuant els aspectes que tractarem a la sortida". El 17/05 s'indica que "ha estat com diferent perquè estàvem acostumats a dur a terme les tasques conjuntament", però, tot i la individualitat, anaven resolent els dubtes que sorgien i comentaven les propostes de cadascú. En la sessió 13 (02/06) no assisteix la participant 106 (de manera justificada).
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup SIG2: La valoració de seguiment d'aquest grup és molt bona, al llarg de totes sessions i a través de les tasques, s'han ajustat al que es marcava i han cooperat des de totes les variants: treball en equip, treball en grup, ajuda, ajuda mútua. Pel que fa a allò que assenyalaven que havien de millorar, la gestió del temps, ha estat una qüestió que han atès i que a mesura que han anat passant les setmanes hi han posat solució. Però sempre els dona maldecaps.

Grup S1G3

Taula 325. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G3

1, 2 i 3	Q C A	En les sessions dels dies 09/02, 16/02, 23/02, la participant 109 indica que han realitzat el Quadern de l'equip, que han fet la feina tal com pertocava, de manera individual i dialogant i consensuant després. El dia 16/02 ja indica que “molt bé, no hem tingut cap problema i ens hem organitzat excel·lentment”. Tot i això, s'indica que per tal d'acabar a temps, han acabat de fer cada valor amb aportacions individuals, és a dir, completant-los a criteri de cadascú sense valorar idees. En canvi, el 23/02 s'ajusten tota la sessió al que es marca, valorant i fent entre els membres la proposta de sessions per resoldre el cas.
4	Q C A	En la sessió 4 (09/03) la secretària, indica que han valorat el Pla de l'equip i n'han adaptat el nou. També han començat a treballar el mapa conceptual.
5	?	En la sessió 5 (16/03) no hi ha cap referència.
6, 7, 8 i 9	Q C A	En les sessions 6 (23/03), 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05) indica que treballen com pertoca, de manera individual i ajudant-se, i mitjançant el treball grupal fent els treballs conjuntament (mapa conceptual i sessions per resoldre el cas plantejat). També indiquen i reiteren que és un grup que s'entenen força bé i que se saben organitzar, tal com també sempre s'escolten i consensuen respostes. En la sessió 9 (04/05) també s'indica que és un grup que aprofita molt bé el temps “gràcies a haver fet una bona gestió”.
10 i 11	Q C A	En la sessió 10 (10/05) i 11 (17/05), decideixen trobar alguns punts en comú per crear la seqüència didàctica que faran de manera individual i que els ha costat posar-se d'acord en certes qüestions de programació. Les participants 107 i 109 marxen de manera justificada quan falten 30 minuts.
12 i 13	?	De les dues darreres sessions (24/05 i 02/06) no en tenim cap constància.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G3: La valoració de seguiment d'aquest grup és bona, al llarg de les sessions han anat millorant la manera de treballar: individual però amb ajuda i ajuda mútua, treball en equip i treball en grup. Només en la sessió 16/02, quan no han calculat bé el temps, han acabat la tasca de manera individual, quan aquesta s'havia de fer de manera conjunta. La resta de sessions han seguit com s'havia de fer, encara que en tres sessions no en deixen constància.

Grup S1G4

Taula 326. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G4

1	Q	En la sessió 1 (09/02) la secretària indica que han realitzat el Quadern i el Pla de l'equip i s'han compromès a seguir els rols. Tal com també han definit el catàleg de normes a seguir. Ho qualifica de moment de treball "molt agradable" i que "ens hem entès perfectament a l'hora de definir els nostres rols".
	C	
	A	
2 i 3	Q	En les sessions 2 (16/02) i 3 (23/02) torna a valorar la feina com a "molt agradable", "hi ha molt bon ambient i sobretot moltes ganes de treballar per fer la feina bé. No ens ha costat gens posar-nos d'acord i trobar una solució comuna", i acaba dient que "ha estat un treball molt dinàmic i eficaç". En la sessió del 23/02 fan tot el descrit anteriorment i, a més a més, amb "respecte".
	C	
	A	
4	?	En la primera sessió del nou secretariat (sessió 4), la participant 114 no fa cap registre.
5	Q	En la sessió 5 (16/03) indica que fan la feina com pertoca i de manera que s'ajuden molt, s'escolten i es donen suport. També s'indica que es respecten les opinions i que s'organitzen de manera que puguin treballar dins del temps de la mateixa sessió.
	C	
	A	
6	Q	En la sessió 6 (23/03) s'indica que "com a objecció i contradictori al treball cooperatiu, ens hem dividit de dos en dos però hem treballat cooperativament per parelles" i ho fan perquè si no "no veiem possible acabar la feina per avui", i és per això que decideixen resoldre d'aquesta manera el cas pràctic. També s'indica que "ens entenem molt bé i ens comuniquem amb respecte i acceptant i debatent totes les opinions que sorgeixen".
	C	
	A	

7, 8 i 9	Q	En les sessions 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05) indica que continuen fent la feina com està establert i que s'ajuden, s'escolten i es donen suport. També que es respecten les opinions i que s'organitzen de manera que puguin treballar dins del temps de la mateixa sessió. El 13/04, 20/04 i 04/05 treballen com s'indica des de l'assignatura. La secretària indica que “creem un gran espai de treball, ens ajudem i motivem. Ens entenem molt bé i ens tenim respecte. Sabem com expressar-nos i ens estem coneixent a poc a poc”, just abans de dir que “abans no teníem gaire relació, i ara ens agrada treballar junts” (sessió del 13/04). El 20/04 es torna a comentar que han anat una mica justos de temps.
	C	
	A	
10 i 11	Q C A	Amb el nou secretariat, participant 111, només hi ha registre de dues sessions (10/05 i 17/05). S'indica que han treballat com s'assenyala i de la mateixa manera que han descrit les secretàries anteriors.
12 i 13	?	Les dues darreres sessions no han estat descrites.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup SIG4: La valoració de seguiment d'aquest grup és molt bona, tot i la manca de tres sessions en l'instrument (09/03, 24/05 i 02/06). Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. De les sessions descrites, només un cop en què no han gestionat bé el temps han acabat la tasca (resolució del cas 1) per parelles cooperatives.

Grup SIG5

Taula 327. Resultats anàlisi Diari de sessions grup SIG5

1	Q	En la sessió 1 (09/02), la secretària indica que han fet el Quadern de l'equip, el decàleg de normes i els objectius com a grup i els compromisos personals a dintre d'aquest del Pla de l'equip.
	C	
	A	
2 i 3	Q	En les sessions 2 (16/02) i 3 (23/02) treballen posant en comú idees i consensuant-les. També s'indica que el diàleg és fluid i que s'escolten i es respecten les aportacions de tothom. S'indica que treballen tal com està
	C	

	A	marcat en els treballs: de manera individual i ajudant-se, per a després posar-ho tot en comú i decidir conjuntament i en d'altres treballs com a grup.
4, 5, 6, 7, 8 i 9	Q C A	En les sessions del 09/03, 16/03, 23/03, 13/04, 20/04 i 04/05 indiquen que treballen “molt bé”, amb conversa “fluida” i que “tothom ha aportat les seves idees” a l'hora de fer la definició del valor cooperatiu (per exemple). També afirma que en el mapa conceptual, tot i ser individual, “ens hem estat ajudant entre tots davant de qualsevol dubte”. Pel que fa al supòsit pràctic, ho realitzen entre tots els membres i decideixen entre tots. El dia 23/03 es comenta que s'ha acabat la sessió i no han acabat la tasca i, en acabar la sessió, s'han connectat de nou per a acabar-la. És un grup que indica que s'organitza de cara a properes sessions i decideix arribar amb les lectures fetes per a connectar-se a les sessions i ja treballar conjuntament. El 13/04, per exemple, s'indica que la sessió “ha anat molt bé, hem pogut treballar d'una manera eficient i avançar molta feina, ja que cadascú ha fet la tasca individual prèvia (...) i ha sigut important”.
10, 11, 12 i 13	Q C A	En la feina de les sessions 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06), assenyalen que van “molt bé” i que, tot i ser una activitat diferent perquè s'ha de fer individual, sorgeix l'ajuda i busquen una base comuna per al projecte individual. També s'indica que les sessions són “productives” i que els membres mostren “bona predisposició, intentant ajudar els companys i companyes i donant opinions constructives per a millorar la unitat didàctica”, que és individual.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup SIG5: La valoració de seguiment d'aquest grup és molt bona. Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. Per tant, treballen de manera individual i sorgeix l'ajuda i l'ajuda mútua, treball en grup, treballen en equip, etc.

Grup S1G6

Taula 328. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G6

1,	Q	En les sessions 1 (09/02), 2 (16/02) i (23/02), el secretari indica que omplen el Quadern de l'equip i que es presenten i redacten normativa i objectius comuns. El grup treballa posant en comú i debatent, per exemple creant una definició conjunta per a cada valor després de tenir-la individual de cadascun d'ells.
2 i	C	
3	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) s'assenyala que fan l'avaluació del grup a través del Pla de l'equip i defineixen noves metes i s'intercanvien els rols. Explica que treballen bé i que els dubtes que els hi ha sorgit han estat resolts pel professor.
	C	
	A	
5	?	La sessió 5 (16/03) no està registrada.
6,	Q	En la sessió 6 (23/03) s'indica que han treballat bé però que no han pogut acabar la feina. En les sessions 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05) es duen a terme “satisfactòriament” i fan el que pertoca en cadascuna de les activitats, com també treballen de la manera que s'indica: individualment amb ajuda i ajuda mútua, treball en equip i treball en grup.
7,	C	
8 i	A	
9		
10,	Q	Així també ho indica, en les sessions 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06), el darrer secretari del grup, participant 119. Valora que treballen “molt bé” i que es pregunten els dubtes, s'organitzen i preveuen com dur a terme la tasca i es resolen dubtes que els sorgeixen als companys.
11,	C	
12	A	
i		
13		

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G6: La valoració de seguiment d'aquest grup és bona. Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. Tot i que val a dir que el Diari de sessions no és gaire descriptiu. A més, no deixen constància d'una de les sessions (sessió 5 del dia 16/03).

Grup S1G7

Taula 329. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G7

1	Q	En la sessió 1 (09/02), la secretària indica que han fet el Quadern i el Pla de l'equip, el decàleg de normes i els objectius comuns i els compromisos personals a dintre d'aquest del Pla de l'equip. En el Diari de sessions s'indica que mai no havien treballat conjuntament en un grup cap dels cinc i que, per ser el primer dia, hi ha hagut molta complicitat, cooperació i respecte.
	C	
	A	
2 i 3	Q	En les sessions 2 (16/02) i 3 (13/02) fan la feina com pertoca, tant la individual (tot ajudant-se) com grupalment. S'indica que ho fan de "forma organitzada" i que "en tot moment tots sabíem el que havíem de fer i el que estaven fent els altres membres del grup". També s'assenyala que hi ha molt bon ambient de treball. Tot i això, en la sessió 23/02 s'indica que el ritme de treball és "molt més lent que els altres dies". Tanmateix, en la segona part de la sessió ja han anat agafant la "dinàmica de treballar cooperativament" i ja ha estat "molt més ràpid".
	C	
	A	
4	Q	Pel que fa en la sessió 4 (09/03), s'indica que "ha anat bastant bé", tot afegint que "al principi ens ha costat una mica agafar el ritme de treball, però en seguida ens hem concentrat. Hem treballat de manera organitzada i tenint en compte el temps, aspecte que hem millorat". En aquesta sessió també han intercanviat rols i han avaluat el Pla de l'equip per crear-ne un altre.
	C	
	A	
5, 6, 7, 8 i 9	Q	En les sessions 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (06/04), 8 (13/04) i 9 (20/04): en la primera, assenyalen que els costa començar a treballar, tot i que després es mostren participatius i ja s'activen; en la sessió del dia 23/03 ja treballen millor amb un ritme de treball "molt més fluid"; i en les sessions 06/04, 13/04 i 20/04 ja treballen sempre amb fluïdesa i bona predisposició. En totes aquestes sessions treballen com està establert.
	C	
	A	
10	Q	En la sessió 10 (04/05) tornen a indicar que els ha costat començar a treballar, ja que "la setmana passada no vam fer classe de seminari" i que "sobretot al principi (...) no recordàvem les idees inicials que van sorgir en la darrera sessió".
	C	
	A	
11	Q	En la sessió 11 (10/05) canvien de rols i valoren el Pla de l'equip. També continuen treballant com pertoca la tasca de la sortida i el projecte. En la resta de sessions s'indica que treballen individualment i amb l'ajuda dels companys
	C	

	A	quan tenen dubtes o per posar activitats en comú, tal com debatien activitats per donar solucions als companys.
12	Q	En la sessió 12 (24/05) acaben la seqüència didàctica del projecte i en la 13
i	C	(02/06) avaluen el treball d'un altre grup. En la 12, al principi, comparteixen
13	A	idees i dubtes abans de posar-se a treballar de manera individual. En aquest treball individual s'ajuden i es tenen com a suport.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G7: La valoració de seguiment d'aquest grup és molt i molt bona. Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. Això significa que han treballat de manera individual i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua, i per mitjà del treball en grup i el treball en equip.

Grup S1G8

Taula 330. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G8

1	Q	En la sessió 1 (09/02) assenyalen que ha estat una sessió en la qual s'han conegut “una mica més” i han parlat sobre el que espera cadascú de l'assignatura i de l'haver de fer junts en grup. Han omplert el Quadern i el Pla de l'equip. La secretària deixa constància del que esperen com a grup: “hi ha molt bona relació entre nosaltres i creiem que junts podem aprendre molt, ajudar-nos entre nosaltres i fer un treball excel·lent”.
	C	
	A	
2	Q	Pel que fa a la sessió 2 (16/02), s'indica que han treballat molt bé i que tots els membres del grup han pogut expressar-se i han treballat conjuntament el text dels valors tal com així també ho han fet amb les activitats sobre Problemes Socials Rellevants.
	C	
	A	
3	Q	En la sessió 3 (23/02), la secretària destaca: “ens sentim motivats per continuar treballant en equip”. Tot i això, també es destaca que el fet de debatre i exposar les idees és motiu que s'endarrereixen i no han pogut
	C	acomplir amb la tercera activitat sobre PSR (es marca amb taronja a la taula).
	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) el grup avalua el Pla de l'equip i en crea el següent.
	C	Després, en la realització del mapa conceptual, la nova secretària (participant

	A	128) deixa constància que “ha anat molt bé” i que “hem gestionat molt millor el temps”.
5, 6, 7 i 8	Q	Pel que fa a les sessions 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (13/04) i 8 (20/04), en la del dia 16/02 s’indica que gestionen millor el temps, malgrat que en la del 23/03 ja es torna a indicar que “avui ens hem endarrerit una mica pel que fa a la gestió del temps”. Després a la sessió del 13/04 ja es torna a afirmar: “hem gestionat molt bé em temps per fer la tasca plantejada i hem aconseguit iniciar i acabar el treball en la mateixa sessió”. En totes les sessions assenyalen que es respecten uns als altres i que es té en compte l’opinió de tothom per a arribar a millors resultats. A més, treballen tal com està senyalat en cada tasca: individual amb possibilitat d’ajuda o d’ajuda mútua, i treball en equip.
9, 10, 11, 12	Q	En la sessió 9 (04/05) es torna a assenyalar que han gestionat molt bé el temps. En les sessions 10 (10/05), 11 (17/05) i 12 (24/05), que són les que passen a fer 4 hores per sessió, la nova secretària (participant 127) indica que estan treballant igual de bé que les anteriors secretàries del grup, i afegeix: “ens sentim satisfets amb la feina realitzada i molt orgullosos del grup que formem” (sessions 10/05 i 17/05). En la del 24/05 fan palès el cansament acumulat del curs: “estem a la recta de final de curs, cansats, amb molta feina i pressió i s’ha notat en aquesta sessió, ja que ha costat una mica més que les altres”, i indica que han sorgit temes de conversa que no eren de l’assignatura però que els hi ha anat molt bé per desconnectar i agafar la feina amb força. La secretària acaba afirmant que han aprofitat la sessió i que tots els membres del grup han avançat la feina i que gairebé l’han acabada.
13	Q	En l’última sessió (sessió 13, dia 02/06), la secretària afirma que “com sempre, les hores han passat volant”, i afegeix que “ha sigut estrany i ens crea tristesa deixar aquesta assignatura, ja que ha estat molt ben organitzada i plantejada”, tal com agraeixen al professor l’esforç, per acabar donant les gràcies i dient: “ha sigut una experiència espectacular”.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup SIG8 : La valoració del seguiment d’aquest grup és molt bona. Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. El que més repeteixen és la gestió del temps.

Grup S1G9

Taula 331. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G9

1	Q	En la sessió 1 (09/02), el secretari (participant 133) indica que han creat el Quadern i el Pla de l'equip i que han establert normes i objectius.
	C	
	A	
2 i 3	Q	En les sessions 2 (16/02) i 3 (23/02), s'indica que treballen “molt bé” i “bé”, respectivament. En la del 23/02 s'afegeix que han d'anar guanyant “dinamisme” i “intentar avançar de manera més ràpida, sense aturar-nos en detalls insignificants”.
	C	
	A	
4, 5, 6, 7 i 8	Q	En les sessions 4 (09/03), 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (13/04) i 8 (20/04), la nova secretària (participant 132) indica que treballen bé, i van treballant tal com està marcat. Quan és el moment de treballar individualment, així ho fan, quan és moment de fer-ho individual i poden demanar ajuda, així ho fan, i quan és el moment de treballar conjuntament, així ho fan. Malgrat això, cal dir que és un diari de sessions menys detallat que la resta de grups.
	C	
	A	
9, 10, 11, 12 i 13	Q	En les sessions 9 (04/05), 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06), el nou secretari (participant 131) indica que treballen “molt bé”. Per exemple, en la del 10/05 assenyala que han aprofitat el temps i han treballat tots a una i que “fins i tot ha sobrat temps que hem aprofitat per començar amb les sessions individuals [del projecte]”. En la del 17/05 també indica que tot i ser una tasca individual, el grup estava connectat i s'ajudaven si hi havia algun dubte. Tal com també “algú ha exposat alguna idea o qüestió i s'ha parlat conjuntament per intentar acotar i trobar una solució conjunta”. Així també continuen en la sessió del 24/05. En la del 02/06 s'indica que han aprofitat el temps, han enllestit la feina dins del temps establert i que han treballat de manera conjunta. En aquestes darreres sessions, es marca en color vermell (en groc la sessió del dia 10) l'assistència perquè falten una membre (i en alguna sessió, dues).
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G9: La valoració del seguiment d'aquest grup és molt bona. Han fet el que es marcava en els treballs i al llarg de les sessions. Encara que en les darreres s'assenyala de color vermell l'assistència perquè falta una de les membres (fins a dues en alguna sessió). Són participants que ja van informar a

l'inici de l'assignatura que podrien faltar per causa justificada (són dos dels vuit casos particulars que realitzen l'experiència cooperativa).

Grup S1G10

Taula 332. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S1G10

1	Q	En la sessió 1 (09/02), s'assenyala que han creat el Quadern de l'equip, amb una breu descripció de les seves febleses quan treballa en grup, i les seves habilitats i aficions per donar-se a conèixer més entre els membres. També han establert el Pla de l'equip i el decàleg de normes. S'indica que han treballat "molt bé" i la comunicació i el treball conjunt han estat "excel·lent".
	C	
	A	
2 i 3	Q	En les sessions 2 (16/02) i 3 (23/02), s'indica que han treballat molt bé i que el que no han pogut acabar en la sessió 2 o acabaran en la sessió 3.
	C	
	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) hi ha la revisió del Pla de l'equip i intercanvi de rols. S'indica que s'han organitzat i explicat les funcions que ha exercit cada persona en el seu rol, per tal de resoldre dubtes. I que la sessió de treball ha anat "força bé" i que han gestionat "bastant bé" el temps, ja que "ràpidament ens hem posat a treballar".
	C	
	A	
5, 6, 7, 8 i 9	Q	Pel que fa a les sessions 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05), treballen tal com està marcat que es faci: individual, individual amb possibilitat d'ajuda i d'ajuda mútua, i treball en equip. En la sessió del 20/04 la secretària parla de sessió "molt dinàmica". En la sessió del 04/05 s'organitzen com a grup i planifiquen com fer el treball de la sortida.
	C	
	A	
10, 11, 12 i 13	Q	En les sessions 10 (10/05), 11 (17/05), 12 (24/05) i 13 (02/06), s'indica que han revisat el Pla de l'equip i el canvi de rols, i que han treballat de manera "productiva". En la sessió del 17/05 indica que "ha estat una manera de treballar diferent a la que estàvem habituats [individualment] (...) hem vist molt positiu el fet de tenir ajuda immediata". Així com, en la sessió del 24/05, tot i continuar fent aquesta tasca individual: "al principi hem comentat quina estructura seguiria la seqüència didàctica i hem resolt diversos dubtes que
	C	
	A	

A	Q	teníem els integrants del grup”. També indica que posteriorment han començat a treballar individualment i quan algun integrant del grup ha tingut algun dubte: “l’ha compartit i l’hem resolt entre tots”. A més, afegeix que han organitzat molt bé el temps.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S1G10: La valoració de seguiment és molt bona. Han fet el que s’indicava al llarg de les sessions: treballar de manera individual, grupal, en equip, etc. Els costa la gestió del temps. Però treballen com pertoca en cada moment. Cooperen.

11.5.2.- Resultats del Diari de sessions dels grups del seminari 2 de l’estudi de cas 2

Grup S2G11

Taula 333. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S2G11

1	Q	En la sessió 1 (09/02) es coneixen i creen el Quadern i el Pla de l’equip. S’indica que s’han entès “perfectament”.
	C	
	A	
2	Q	En la sessió 2 (16/02) treballen tal com està establert en la base d’orientació. Cada integrant aporta després d’haver treballat individualment. Malgrat això, no els dona temps d’acabar l’activitat dels valors. El participant 141 es connecta una hora tard.
	C	
	A	
3	Q	En la sessió 3 (23/02) continuen fent el treball sobre Problemes Socials Rellevants tal i com està marcat. La sessió ha anat “molt bé”, s’entenen “perfectament” i hi ha idees divergents en el moment de debatre. En el cas de l’últim exercici no han arribat a un acord comú, però s’han entès les postures que es defensaven.
	C	
	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) han escollit un dels nou valors i han començat a fer els mapes conceptuals. Ha anat “especialment bé”, ja que es comenta que no han estat d’acord en quin dels nou valors havien de triar i han exposat avantatges i inconvenients.
	C	
	A	
5	Q	En la sessió 5 (16/03) han fet el mapa conceptual de manera individual. També han començat la resolució del cas pràctic d’aquest treball. Han treballat cooperativament i s’han entès “molt bé”. Han avançat molta feina.
	C	
	A	

6	Q	En la sessió 6 (23/03) han estat acabant el treball de la setmana passada. No l'han acabat del tot, però es quedaran una estona a acabar la sessió. Expliquen que han treballat “molt a fons”, “pactant cada punt del treball”, “hem avançat lentament, però tot ha estat de forma consensuada”.
	C	
	A	
7 i 8	Q	En la sessió 7 (13/04) i 8 (20/04) continuen treballant de la mateixa manera. En la sessió hi ha un moment que tenen un dubte (sobre la perspectiva humanitzadora i la d'alteritat) i recorren a consultar el professor per a resoldre-la. El grup s'organitza per a treballar i explica que es coordinen “eficientment” i que han arribat a acords amb poca dificultat.
	C	
	A	
9 i 10	Q	En la sessió 9 (04/05) avancen “moltíssim” i enllesteixen el treball de la sortida. També modifiquen el Pla de l'equip i intercanvien rols. En la sessió 10 (10/05), acaben alguns detalls del treball de la sortida i comencen a preparar les sessions individuals de la seqüència didàctica del projecte. Ha estat una sessió “molt organitzada” en què “tothom ha participat per igual” i han treballat de manera “cooperativa”.
	C	
	A	
11	Q	En la sessió 11 (17/05) treballen conjuntament alguns aspectes de la graella que treballaran de manera individual. Ha estat una sessió “densa” perquè hi ha molta feina a fer i estan “cansats”. Amb tot, s'indica que el funcionament és “molt correcte” i que s'ajuden.
	C	
	A	
12 i 13	Q	En la sessió 12 (24/05) han finalitzat el treball del projecte individual i ho han posat en comú per conèixer l'opinió dels altres membres. En la sessió 13 (02/06) han valorat els projectes dels companys d'un altre grup. En totes dues sessions el funcionament del grup és “molt correcte” i s'ajuden quan és necessari.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S2G11: En alguna sessió puntual no han treballat com pertoca. Però, en línies generals, segueixen el que està establert i cooperen.

Grup S2G12

Taula 334. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S2G12

1	Q	En la sessió 1 (09/02), la secretària assenyala que han fet el Quadern i el Pla de l'equip i que ja en la sessió de treball valora que ho han fet "molt bé, de manera cooperativa i ajudant-nos amb el que hem necessitat, així com respectant les opinions dels altres".
	C	
	A	
2 i 3	Q	En la sessió 2 (16/02) s'indica que la manera en què han treballat ha estat la de posar en comú les definicions sobre els diferents valors i després han arribar a un acord per decidir quina definició final escrivien entre tothom. S'afegeix que han treballat força bé, tot i que "sempre hi ha aspectes a millorar". En la sessió 3 (23/02) realitzen la tasca sobre Problemes Socials Rellevants. S'indica que ha anat "molt bé", i que "a poc a poc" van agafar "ritme de treball cooperatiu". S'afegeix que "parlen entre tots i totes" sobre les idees que tenen i després arriben a un acord. S'acaba dient que estan contents amb la feina realitzada.
	C	
	A	
4, 5, 6, 7	Q	En les sessions 4 (09/03), 5 (16/03), 6 (23/03), 7 (13/04), la nova secretària (participant 144) indica que treballen molt bé i que sempre es comuniquen i decideixen entre tots, tal com es tenen en compte les decisions de tots els integrants i s'expressen sempre des del respecte. Tot i això, tot i que no es detalla extensament en el diari de sessions, queda demostrat que no sempre segueixen tal com s'ha de treballar. Per exemple en la sessió del 16/03 s'indica que han decidit "pensar individualment més activitats per a la setmana vinent anar a la feina més ràpidament". És a dir, estableixen algunes directrius individuals dintre de situacions que estan planificades per ser grupals, ja que d'individuals ja n'hi ha.
	C	
	A	
8	Q	En la sessió 8 (20/04) també s'indica que els ha costat posar-se d'acord en les votacions del projecte, tot i que s'assenyala que la sessió ha anat "molt bé".
	C	
	A	
9	Q	En la sessió 9 (04/05), primera sessió de 4 hores, s'indica que han decidit fer "un descans", perquè "estàvem una mica cansats i anàvem molt bé de temps".
	C	
	A	
10	Q	

	C	En la sessió 10 (10/05), el nou secretari (participant 143) assenyala que treballen “bé” i que tenen un bon funcionament en les tasques. Aquesta és l’última sessió que hi ha registrada en el diari de sessions d’aquest grup.
	A	
11, 12 i 13	?	El secretari (participant 143) no ha fet registre de les sessions: 17/05, 24/05 i 02/06.

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S2G12: La valoració del grup és bona fins a les tres darreres sessions en què no hi ha cap registre. No obstant això, cal subratllar que no aporten explicacions gaire descriptives i que, algunes d’aquestes no indiquen que han treballat com pertocava. És possible que hagin col·laborat més que cooperat. Es veurà en altres instruments.

Grup S2G13

Taula 335. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S2G13

1	Q	En la sessió 1 (09/02), el participant 166 (primer secretari del grup S2G13) indica que “el primer contacte amb el grup ha estat positiu” i que des del primer moment s’han coordinat i han treballat com un equip, tot i l’absència d’una membre del grup. Han realitzat el Quadern i el Pla de l’equip, que acabarà de ser completat amb la companya que ha faltat.
	C	
	A	
2	Q	En la sessió 2 (16/02) s’indica que treballen cooperativament i escoltant les idees de tothom, tot i que s’assenyala que el ritme de treball és lent, pel fet de consensuar tots els valors amb tothom. Es marca com a propòsit “pujar el ritme de treball però seguir en la línia de consens, pluralitat i llibertat d’opinió”. En aquesta sessió, falta el participant 150 (causa justificada).
	C	
	A	
3	Q	En la sessió 3 (23/02) continuen definint els valors i després comencen l’activitat sobre Problemes Socials Rellevants. Tot i haver-hi l’absència del participant 150 (justificat), indiquen que saben resoldre la situació.
	C	
	A	
4 i 5	Q	En la sessió 4 (09/03) fan la valoració del Pla de l’equip i s’intercanvien els rols. Després continuen la feina. Treballen sobre la línia del que s’ha de fer.
	C	En la sessió 5 (16/03) comparen els mapes conceptuals, un cop realitzats de

	A	manera individual. En aquesta sessió tenen l'absència dels participants 150 i 149.
6,	Q	En les sessions 6 (23/03) (assisteixen tots els membres de l'equip), 7 (13/04) (falta participant 150 –justificat-) i 8 (20/04) (falta 150 –justificat-), van treballant (seguint la dinàmica marcada) totes les tasques: de manera individual, de manera individual però amb possibilitat d'ajuda i d'ajuda mútua, i en treball en equip.
7 i	C	
8	A	
9,	Q	En les sessions 9 (04/05), 10 (10/05), 11 (17/05) i 13 (01/06) el grup continua treballant igual i salvant les absències intermitent de la participant 149. De la sessió 12 (24/05) no hi ha cap registre d'entrada.
10,	C	
11	A	
i		
13		

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S2G13: La valoració del seguiment del grup és positiva, tot i l'absència intermitent dels dos casos particulars que reuneixen (dels vuit que hi ha a l'estudi de cas). Treballen bé i tal com es planificava fer en el transcurs de les sessions en cada activitat.

Grup S2G14

No hi ha cap registre de les sessions.

Valoració conclusiva del Diari de sessions de S2G14: En aquest grup només s'ha registrat la sessió del dia 01/06. Indiquen que ha estat una sessió “molt positiva” i que han arribat a un “acord comú” pel que fa a l'avaluació de la tasca feta per altres companys d'un altre grup. No es pot valorar el seguiment d'aquest grup a través del Diari de sessions.

Grup S2G15

Taula 336. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S2G15

1	Q	En la sessió 1 (09/02) assenyalen que s'han començat a conèixer i s'han presentat, i que han omplert el Quadern i el Pla de l'equip. S'explica que la
	C	

	A	sessió ha anat “molt bé” i que en aquesta primera presa de contacte han tingut algun petit problema de connexió que s’ha pogut solucionar.
2	Q	En la sessió 2 (16/02) s’indica que el ritme és una mica lent però que com a grup s’entenen correctament i que l’ambient de treball és còmode per tothom i és fàcil posar-se d’acord. També es preveu que a poc a poc s’aniran acostumant a treballar junts i a agafar un ritme més alt de treball.
	C	
	A	
3	Q	En la sessió 3 (23/02) s’indica que el grup funciona molt bé i que es va adaptant sense tenir cap problema.
	C	
	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) s’indica que al principi els ha resultat difícil situar-se en el context de treball, “ja que no havíem entès amb exactitud què havíem de fer”. També assenyalen que un cop han posat solució als dubtes, han procedit a la realització de les tasques i han continuat sense cap problema. Indiquen que no han pogut avançar amb la “suficient rapidesa” i que no han pogut començar a fer el mapa conceptual”, però que malgrat això estan “satisfets d’haver avançat com a grup”, ja que és el dia que han avaluat el Pla de l’equip i s’han marcat nous propòsits com a grup.
	C	
	A	
5	Q	En la sessió 5 (16/03) s’indica que al principi de la sessió “no estàvem gaire animats anímicament, la qual cosa ens ha repercutit en el moment de començar a treballar”. Deixen escrit que per posar-hi solució han començat a parlar sobre com se sentien i que ha estat “molt útil” perquè un cop han acabat de parlar han procedit a realitzar la tasca i situar-se millor en el context de treball, així com a avançar amb la feina.
	C	
	A	
6	Q	En la sessió 6 (23/03) també s’indica que “avui no era dels millors dies per alguns membres del grup” i que “com sempre hem començat parlant sobre “la vida””. Després d’haver-ne parlat, han començat a treballar. Malgrat que han avançat, s’indica que no ha estat el seu millor dia com a grup.
	C	
	A	
7	Q	En canvi, la sessió 7 (13/04) ha estat una sessió “molt profitosa” i han pogut realitzar la tasca. També han parlat de la darrera sessió, on diuen que van tenir un “conflicte d’organització o coordinació” i que ho han resolt.
	C	
	A	
8	Q	En la sessió 8 (20/04) s’indica que ha estat “bastant dinàmica i entretinguda”.
	C	
	A	

9	?	La sessió 9 (04/05) no ha estat registrada per la secretària (participant 158).
10	Q	La sessió 10 (10/05) va “força bé” i indicar s’han motivat des del principi i això els ha permès anar treballant bé i sense distreure’s.
	C	
	A	
11	Q	En canvi, la sessió 11 (17/05) és una sessió “lenta” o que no estaven “gaire centrats”, tot i que han anat treballant i ajudant-se quan es requeria.
	C	
	A	
12 i 13	Q	En la sessió 12 (24/05) s’indica que ha estat “profitosa”, que estaven “cansats però a la vegada motivats per acabar ja”. En la darrera sessió (01/06) s’indica que ha estat “força profitosa” i que els ha sorprès que la tasca que han avaluat d’un altre grup “no estava gens treballada”.
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S2G15: És un bon grup, però molt intermitent. Hi ha un problema de constància i, de vegades, de motivació a l’hora de començar la feina a fer. Es distreuen amb facilitat. Però quan treballen ho fan com està establert.

Grup S2G16

Taula 337. Resultats anàlisi Diari de sessions grup S2G16

1	Q	En la sessió 1 (09/02), s’indica que han establert les normes de funcionament del grup i que han conegut aficions i habilitats de cadascun dels companys del grup. Han definit objectius a assolir com a grup i compromisos personals a desenvolupar en favor al grup. Aquesta primera sessió els ajuda a conèixer-se millor i a començar a treballar de manera conjunta. En aquesta primera classe ha faltat el participant 161.
	C	
	A	
2	Q	En la sessió 2 (16/02) s’indica que ha estat “interessant” i que han pogut intercanviar opinions. S’han ajudat i han arribat a un acord a l’hora de definir els valors cooperatius. L’ambient el descriuen com a “molt bo” i s’indica que tots tres estan “còmodes treballant” entre ells. El participant 161 no hi assisteix.
	C	
	A	

3	Q	En la sessió 3 (23/02), s'indica que en les activitats sobre Problemes de Socials Rellevants ha anat tot bé i que és un grup de treball "ordenat i eficaç", que respecta el torn de paraula i s'escolten en ells. Avui ja assisteix el participant 161.
	C	
	A	
4	Q	En la sessió 4 (09/03) s'assenyala que avui no han avançat tal com voldrien. Els costa redactar el valor cooperatiu perquè no trobaven les paraules adequades i han trigat molt de temps a acomplir l'activitat. Això ha fet endarrerir el començament del mapa conceptual.
	C	
	A	
5	Q	En el registre de la sessió 5 (16/03) indiquen que tot i alguns problemes de connexió amb pogut avançar i que han acabat el mapa conceptual. Han treballant posant en comú dubtes que anaven sorgint quan cadascú feia el seu mapa. En l'activitat del cas pràctic han acordat les tres activitats per a resoldre la situació plantejada pel docent.
	C	
	A	
6	Q	En la sessió 6 (23/03) no han pogut acabar tota la feina que tenien prevista de fer, però han avançat força. Descriuen que l'ambient que es genera és molt bo i això fa que treballin "d'una manera més eficaç i més còmodament". El participant 161 no hi assisteix (aquest cop de manera justificada).
	C	
	A	
7, 8 i 9	Q	En les sessions 7 (13/04), 8 (20/04) i 9 (04/05) continuen treballant de la mateixa manera descrita. En la del 20 hi són tots, en la del dia 04/05 no hi assisteix el participant 161 (de manera justificada). El dia 04/05 s'indica que tenen dificultats per acordar algunes qüestions (com la temporització) de les sessions a fer, però que ho poden resoldre. Així com també acorden on fer la proposta de sortida.
	C	
	A	
10, 12 i 13	Q	En les sessions 10 (10/05) descriuen que va "molt bé.
	C	
	A	
11	?	No hi ha registre de la sessió del dia 17/05.
12 i 13	Q	En la del 24/05 aporten idees per als altres perquè puguin encaixar millor la seva proposta. És a dir, la tasca és individual però s'ajuden. El dia 24/05 no assisteix la participant 159, el dia 01/06 no assisteix el participant 162 (justificat).
	C	
	A	

Font: elaboració pròpia.

Valoració conclusiva del Diari de sessions del grup S2G16: Conformen un bon equip. Dos dels participants són dels vuit casos particulars que hi ha a l'estudi de cas 2. Tot i la seva absència esporàdica, indiquen que treballen bé. I ho realitzen tot de la manera com pertoca. Cooperen. Tanmateix, en alguna sessió no són gaire descriptius i en alguna altra (la sessió 11) no deixen constància de la feina feta.

11.6. Resultats i anàlisi del Diari de camp docent de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es mostren els resultats i l'anàlisi de les anotacions al Diari de camp que ha realitzat el docent al llarg de les sessions de l'estudi de cas 2.

Els resultats i l'anàlisi es realitza a través d'aquests apartats:

- *Resultats i anàlisi global:* en una taula general es mostren tots els grups de l'estudi de cas 2 i es valora “Què han fet?” (Q), “Com ho han fet?” (C) i “Assistència” (A) en cadascuna de les sessions. Així doncs, s'assenyala en color verd si han complit, de color groc si no acaben de complir-ho bé i de color vermell si no ho compleixen. També s'aporta l'anàlisi descriptiva de les dades de la taula.
- *Resultats i anàlisi grup per grup:* es duu a terme una valoració general conclusiva de les sessions de cada grup i es mostra el resultat general de cadascun dels membres, segons com hagin treballat.
- *Anàlisi comparativa dels grups i diferències entre els grups dels dos seminaris:* classificació dels grups dels dos seminaris entre els que treballen “molt bé”, “bé”, d'una manera “suficient” i els qui ho fan “malament”, i anàlisi dels resultats.
- *Valoració dels rols del gran-grup:* en els dos seminaris hi havia rols de gran-grup inspirats en situacions d'aprenentatge col·lectiu de les *pédagogies coopératives*, perquè ajudessin al bon desenvolupament de les sessions. Aquests havien de fer unes tasques específiques. En aquest apartat es fa una valoració general sobre com ha anat.

11.6.1.- Taula comparativa i anàlisi dels resultats del Diari de camp docent entre els grups del seminari 1 i 2

En la taula següent observem els resultats de l'anàlisi de tots els grups de l'estudi de cas 1. Es valoren els ítems "Què han fet?" (Q), "Com ho han fet?" (C) i l'"Assistència" (A) en cadascuna de les sessions, i s'indica si els compleixen (de color verd), si no es "compleixen bé" o els compleixen en part (de color groc) o si "no es compleixen" (de color vermell). Després de la taula, es mostra l'anàlisi descriptiva.

Taula 338. Comparació resultats en el Diaru de camp docent entre els grups del seminari 1 i 2

EC2	1 (09/02)			2 (16/02)			3 (23/02)			4 (09/03)			5 (16/03)			6 (23/03)			7 (13/04)			8 (20/04)			9 (04/05)			10 (10/05)			11 (17/05)			12 (24/05)			13 (02/06)		
	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A	Q	C	A
S1G1																																							
S1G2																																							
S1G3																																							
S1G4																																							
S1G5																																							
S1G6																																							
S1G7																																							
S1G8																																							
S1G9																																							
S1G10																																							
S2G11																																							
S2G12																																							
S2G13																																							
S2G14																																							
S2G15																																							
S2G16																																							

Font: elaboració pròpia.

Al seminari 1 hi ha un total de 390 ítems a avaluar. D'aquests, 368 es "compleixen" (color verd), 19 "no es compleixen bé" o es compleixen de manera parcial (color groc) i 3 "no es compleixen" (color vermell). Això és que un 94% "es compleixen", un 5% "no es compleixen bé" o parcialment, i un 1% "no es compleixen".

Al seminari 2 hi ha un total de 234 ítems a avaluar. D'aquests, 197 "es compleixen" (color verd), 28 "no es compleixen bé" (color groc) i 9 "no es compleixen" (color vermell). Això és que un 84% "es compleixen", un 12% "no es compleixen bé" o parcialment, i un 4% "no es compleixen".

Com observem, dels ítems que "no es compleixen bé" o que "no es compleixen", el més repetit és el "C" (Com ho han fet?), és a dir, com han treballat.

En definitiva, en els dos seminaris hi ha bons resultats i l'experiència ha funcionat tal com estava planificada. Tot i això, visualment ja es detecta el que posteriorment expliquen les xifres, el seminari 1 ha funcionat millor que el seminari 2, que és on hi havia més casos particulars (sis dels vuit casos).

11.6.2.- Resultats i anàlisi del Diari de camp docent grup per grup de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es duu a terme una valoració general de les sessions de cada grup i es mostra el resultat de cadascun dels membres, segons si han treballat bé (color verd), si no han acabat de treballar bé (color groc) i si no han treballat bé (color roig).

Grup S1G1

Taula 339. Resultats Diari de camp docent equip S1G1

1	Participant 99
2	Participant 100
3	Participant 101
4	Participant 102
5	Participant 163

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que no solen activar la càmera. Tot i això, tots els membres treballen i s'involucren. Es detecta que al participant 101 li costa una

mica més posar-se a fer feina i que, algun cop, no és puntual en les connexions; i que la participant 102 és una mica menys participativa que els altres companys. Tanmateix, formen un molt bon grup i realitzen els treballs seguint les pautes. Tots aporten i diuen el seu punt de vista.

Grup S1G2

Taula 340. Resultats Diari de camp docent equip S1G2

1	Participant 103
2	Participant 104
3	Participant 105
4	Participant 106

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És el grup on han estat més motivats i amb més ganes d'aprendre, des de la primera sessió fins a l'última. Ha estat un grup exemplar que ha treballat de manera impecable. Tenen maneres de ser ben diferents, però tots s'han esforçat i s'han involucrat per igual. S'animen constantment, s'ajuden, compleixen amb què i com s'ha de fer en cada treball. És un grup que ha gaudit l'assignatura i així ho ha manifestat diversos cops. L'únic apunt que han de millorar és la gestió del temps. Des de les primeres sessions ha estat el seu maldecap. A poc a poc, han millorat en aquest aspecte. També, el participant 103 és qui no participa d'una manera tan passional com les companyes, però està igual d'implicat.

Grup S1G3

Taula 341. Resultats Diari de camp docent equip S1G3

1	Participant 107
2	Participant 108
3	Participant 109
4	Participant 110

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que ha anat de menys a molt més. A les sessions inicials treballaven entre ells d'una manera molt rígida i no activaven la càmera. A partir de l'abril ja es detecta un canvi en la seva manera de treballar i passen a activar-la. Sempre han treballat amb una gran motivació, però els faltava agafar confiança i desinhibir-se, tant pel que fa al moment virtual com per treballar cooperativament amb els companys. Al mes de maig ha estat el grup que ha treballat millor.

Grup S1G4

Taula 342. Resultats Diari de camp docent equip S1G4

1	Participant 111
2	Participant 112
3	Participant 113
4	Participant 114

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un molt bon grup. Han treballat tal com pertoca. Debaten molt i de manera intensa i respectuosa. Són un grup xerraire. També estan molt pendents els uns dels altres, tenen el grup com a suport. Tot i això, de vegades, sembla que la participant 113 estigui absent en comparació amb els companys del grup, així com, d'altres cops, la participant 112 argumenta d'una manera massa taxativa la seva postura. No obstant això, els membres es complementen bé.

Grup S1G5

Taula 343. Resultats Diari de camp docent equip S1G5

1	Participant 115
2	Participant 116
3	Participant 117
4	Participant 118

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon grup, però amb algunes particularitats. Hi ha una participant (participant 117) que no sol activar la càmera i sovint sembla estar

absent, ja sigui en tasques que requereixen debatre o en d'altres en què cal interactuar menys. La resta de participants s'involucren i treballen, malgrat que el participant 115 ho fa menys que els altres dos. La participant 116 és la verdadera coordinadora del grup i qui els porta per la manera de fer que pertoca en cada moment; i el participant 118 és qui més ajuda a la seva companya perquè això succeeixi. Al principi treballaven d'una manera més lenta, a partir de la sessió del 23 de febrer ja guanyen en agilitat i troben la manera de fer més ràpidament.

Grup S1G6

Taula 344. Resultats Diari de camp docent equip S1G6

1	Participant 119
2	Participant 120
3	Participant 121
4	Participant 122

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que li costa una mica seguir la manera de com s'ha de treballar, però sempre se n'acaben ensortint. No tenen la càmera activada i això no els ajuda a treballar millor. Això no treu que quan han de debatre, debaten, o que quan han de treballar conjuntament o han d'ajudar-se, així ho fan. Els participants 119 i 120 es mostren més passius a l'hora de participar i d'involucrar-se. També es detecta que quan el professor entra a la sala, els costa continuar treballant tal com feien, i provoca que s'accentui la passivitat dels dos participants esmentats. No obstant això, han treballat bé i han conformat un bon grup de treball.

Grup S1G7

Taula 345. Resultats Diari de camp docent equip S1G7

1	Participant 123
2	Participant 124
3	Participant 125
4	Participant 126
5	Participant 164

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un molt bon grup. Està conformat per cinc membres que es complementen gairebé a la perfecció. La participant 125 es mostra més reservada i no activa gaire la càmera. No obstant això, en l'últim mes ja ho ha fet i s'ha mostrat més decidida amb els companys. S'apunta que és més per una qüestió que li calia temps per conèixer els companys, alhora que s'acostumava a treballar de la manera proposada, que no pas a una qüestió de desmotivació o falta d'implicació. És un grup que es pren el treball cooperatiu molt seriosament. A més, estan interessats per la matèria. També s'anota que és un grup xerraire.

En darrer terme, la participant 124 va demanar una reunió al docent per demanar-li un canvi de grup abans de començar la proposta didàctica. A la meitat de l'assignatura –així com al moment final d'aquesta–, la participant agraeix al docent no haver-ho fet i indica que treballa molt a gust amb els companys.

Grup S1G8

Taula 346. Resultats Diari de camp docent equip S1G8

1	Participant 127
2	Participant 128
3	Participant 129
4	Participant 130

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup molt treballador, amb una manera de fer molt semblant als grups S1G4 i S1G8. Treballen comunicant-se freqüentment. Debaten, s'ajuden, treballen de manera conjunta, etc. Compleixen amb tot i amb motivació. El participant 130 té una manera de ser més tranquil·la que les seves companyes, i la participant 127 es mostra més reservada quan el professor es connecta a la sala del grup.

Grup S1G9

Taula 347. Resultats Diari de camp docent equip S1G9

1	Participant 131
2	Participant 132
3	Participant 133
4	Participant 134
5	Participant 165

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que va fent. Treballa sense activar la càmera, fet que no els ajuda en res. No han progressat. S'han mantingut en la manera com han treballat, ni millor ni pitjor. Els participants 131, 132 i 133 són els qui fan funcionar el grup. Les dues altres participants -són dos dels vuit casos particulars- no es poden connectar tot el temps en totes les sessions. La participant 134 treballa com una membre més quan pot ser-hi; en canvi, la participant 165 no s'involucra i no aporta gaire al grup. Encara més, hi ha cops que sembla que l'endarrereix, ja que no realitza la feina individual i els companys l'han de situar en tot moment.

Un apunt que s'anota és que no estan gens a gust quan el docent està a la sala virtual, per exemple el 23 de febrer. Estan callats, no interaccionen i no s'atreveixen a dir gaire. Amb el pas de les setmanes s'hi acostumen i ja actuen amb normalitat.

Grup S1G10

Taula 348. Resultats Diari de camp docent equip S1G10

1	Participant 135
2	Participant 136
3	Participant 137
4	Participant 138

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: Conformen un molt bon grup de treball. És un grup seriós i que treballa amb motivació i coherència. Encomanen desig d'aprendre i s'interessen per continuar sabent més. Tots els participants s'impliquen, els participants 135 i 136 ho fan des d'una posició més de coordinació del grup, i les restants des d'una

posició més reservada. Treballen com pertoca en cada moment i són molt exigents entre ells.

Grup S2G11

Taula 349. Resultats Diari de camp docent equip S2G11

1	Participant 139
2	Participant 140
3	Participant 141
4	Participant 142

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que treballa molt bé i que no activen la càmera. Quan creuen que fa més falta, l'activen. Hi ha un moment de discussió entre ells. El participant 142 és un dels vuit casos particulars. Tot i que sol assistir-hi i treballa amb una gran implicació, quan debat pren una postura taxativa i immobilista, i acusa els altres amb arguments tendenciosos, sobretot a la participant 139 i, en menor mesura, a la participant 140. El participant 141 no pren partit i sembla que no vagi amb ell el que passa.

Les participants 139 i 140 contacten amb el professor per saber com tractar el tema. Finalment, acaben arreglant les diferències. Tot i que després han treballat a gust, ha quedat una sensació estranya.

Grup S2G12

Taula 350. Resultats Diari de camp docent equip S2G12

1	Participant 143
2	Participant 144
3	Participant 145
4	Participant 146

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup que no funciona i no ha tingut mai la intenció de fer-ho. No han activat mai la càmera. El seu propòsit és el d'acabar el treball

i la sessió el més ràpid possible. Si cal, es reparteixen la feina quan no s'indica que s'hagi de fer. És un grup que va al revés del que es proposa i, posteriorment, explica que ho han treballat "cooperativament", tot i que saben que no ho és. El participant 143 és qui porta el grup cap a aquesta direcció; el participant 146 (un dels vuit casos particulars) aplaudeix tot el que decideix el seu company i no s'involucra en res; la participant 144 ha intentat contrarestar aquestes postures i, si algun cop s'ha treballat com pertocava, és perquè ho ha dit clarament, encara que la majoria de cops sembla que ja li anava bé treballar d'una manera ràpida i fer el mínim esforç possible; i la participant 145 no ha pogut mai dir la seva i no ha acabat d'atrevir-se a canviar la manera de treballar.

Grup S2G13

Taula 351. Resultats Diari de camp docent equip S2G13

1	Participant 147
2	Participant 148
3	Participant 149
4	Participant 150
5	Participant 166

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon grup. Treballen molt mitjançant el diàleg. De vegades, fins i tot massa. No és necessari que tot s'hagi de debatre i consensuar, encara més, alguns cops cal que cadascú decideixi certes qüestions per un mateix, i deixar l'opció que algú mantingui el criteri en tasques més individuals. Tot i això, treballen bé i amb una gran motivació. L'únic problema és la participant 149, que és un dels vuit casos particulars. Aquesta participant afecta negativament al grup quan assisteix, perquè no sap què s'ha de fer, els endarrereix, no compleix amb els rols i funcions, etc. En canvi, l'altre participant que també és un dels vuit casos (participant 150), quan assisteix és un membre que suma i compleix amb el que pertoca, tant de feina com de rols. Així doncs, el problema de la participant no és d'assistència, ja que l'assignatura no està dissenyada perquè el grup es senti si algú no hi és, sinó que és un problema d'actitud.

Grup S2G14

Taula 352. Resultats Diari de camp docent equip S2G14

1	Participant 151
2	Participant 152
3	Participant 153
4	Participant 154

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un grup molt semblant a com treballa el grup S1G6. Li costa una mica seguir la manera indicada de treballar. No activen la càmera i això no els ajuda. Tot i això, els seus membres compleixen amb tot el que s'ha de fer i com s'ha de fer. És un grup que necessita més temps que els altres. Tots participen per igual i amb implicació. Quan el professor entra a la seva sala virtual no acaben d'estar còmodes.

Grup S2G15

Taula 353. Resultats Diari de camp docent equip S2G15

1	Participant 155
2	Participant 156
3	Participant 157
4	Participant 158

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon grup. Treballen bé i de la manera que pertoca en cada moment. La participant 156 és qui coordina i activa el grup, la participant 158 és qui més l'ajuda a fer-ho, i els participants 155 i 157 són més intermitents. Inclús el participant 157, de vegades, es mostra absent i sembla desconnectar uns minuts del que estan fent com a grup. A més, no és tan constant com els altres i li costa més posar-se a fer feina. Això, de vegades, afecta el grup i l'alenteix. En el diari de camp s'anota que la participant 158 treballa amb motivació.

Grup S2G16

Taula 354. Resultats Diari de camp docent equip S2G16

1	Participant 159
2	Participant 160
3	Participant 161
4	Participant 162

Font: elaboració pròpia.

Valoració general de les sessions: És un bon grup. Els participants 162 i 160 coordinen el grup i l'impregnen de ganes de treballar, van més enllà de l'exercici proposat i s'interessen per l'origen d'aquell saber. A d'altres els costa una mica posar-se a treballar i xerren de qüestions personals. La participant 159 és un dels vuit casos particulars, actua amb una gran motivació i s'implica. El participant 161 és un altre dels casos particulars. És un participant que en un altre model de proposta no hauria aparegut a classe, en canvi, s'ha implicat (no com els altres) i ha treballat molt (no com els altres companys). Quan ha assistit ha sumat i ha aportat punts de vista pragmàtics sobre propostes d'aula.

11.6.3.- Anàlisi comparativa dels grups de l'estudi de cas 2 i diferències entre els grups dels seminari 1 i els grups del seminari 2

Si classifiquem els grups dels dos seminaris entre els que treballen “molt bé”, “bé”, d’una manera “suficient” i els qui ho fan “malament”, observem els següents resultats:

Taula 355. Classificació grups estudi de cas 2

Valoració EC2	Seminari 1	Seminari 2
Molt bé	Grup S1G1 Grup S1G2 Grup S1G3 Grup S1G4 Grup S1G7 Grup S1G8 Grup S1G10	Grup S2G15 Grup S2G16
Bé	Grup S1G5	Grup S2G11 Grup S2G13
Suficient	Grup S1G6 Grup S1G9	Grup S2G14
Malament		Grup S2G12

Font: elaboració pròpia.

Com es veu a la taula, del seminari 1, són set dels deu grups els que treballen “molt bé”, un dels deu grups treballen “bé”, dos dels deu grups treballen d’una manera que és valorada com a “suficient” i no n’hi ha cap que treballi “malament”. Del seminari 2, són dos dels sis grups els que treballen “molt bé”, dos dels sis grups treballen “bé”, un dels sis és valorat que treballa “suficient” i un dels sis treballa “malament”.

Taula 356. Percentatges classificació grups estudi de cas 2

Valoració EC2	Seminari 1	Seminari 2
Molt bé	70%	33%
Bé	10%	33%
Suficient	20%	17%
Malament	0%	17%

Font: elaboració pròpia.

Per tant, el 70% dels grups del seminari 1 treballen “molt bé”, pel 33% dels grups del seminari 2, el 10% del seminari 1 treballen “bé”, pel 33% del seminari 2, el 20% dels grups del seminari 1 treballen d’una manera que és valorada com a “suficient”, pel 17% del seminari 2, i cap grup del seminari 1 treballa “malament”, pel 17% del seminari 2.

Si valorem els grups on hi ha els vuit casos particulars (dos són al seminari 1 i sis al seminari 2), 1 grup treballa “molt bé” (grup S2G16, té dos dels vuit casos), 2 grups treballen “bé” (S2G11, té un dels vuit casos; S2G13, dos dels vuit casos), 1 grup treballa “suficient” (grup S1G9, amb dos dels vuit casos) i 1 grup treballa malament (S2G12, amb un dels vuit casos).

Els dos grups del seminari 2 que estan valorats com que treballen “molt bé”, no treballen de la mateixa manera que els valorats “molt bé” del seminari 1. Els del seminari 1 treballen més conjuntament, amb més ímpetu, més decisió, i conformen agrupacions on gairebé cap membre del grup té una actitud o una motivació més baixa que els altres.

En definitiva, els grups del seminari 1 funcionen millor que els del seminari 2. Aquests, tot i que en línies generals també treballen bé, es veuen més afectats pels casos particulars que tenen de més.

11.7. Resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en els grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es mostren els resultats obtinguts en la graella en què el docent ha anotat el nombre de consultes que li han fet, així com el nombre de conflictes que han sorgit als grups de l'estudi de cas 2. Els resultats s'analitzen i també es comparen entre els grups dels seminari 1 i els grups del seminari 2 (que és on hi ha sis dels vuit casos particulars).

En la graella creada es distingeixen dos tipus de consultes: la de procediment de treball, és a dir, com han de realitzar una tasca o si tenen algun dubte dintre d'un treball, i la de com s'ha de gestionar i organitzar el grup i els rols que han desenvolupar els seus membres. També es diferencien dos tipus de conflictes, els que acaben sent gestionats pel grup i els que han de ser gestionats pel docent. Cal recordar que en el Quadern de l'equip els grups tenen a la seva disposició un protocol d'actuació que han de seguir en casos de conflicte, i una graella on els han d'anotar.

En aquest estudi de cas 2, s'analitzen i es comparen les dades que s'han registrat en les tretze sessions, a diferència de l'estudi de cas 1, en què només s'ha pogut fer en tres sessions degut al confinament. En la comparació dels dos estudis de cas a l'apartat es compararan les tres sessions coincidents.

Els dubtes s'han resolt tant en directe de manera virtual com per escrit en el moment que es desenvolupava la sessió. És a dir, en la mateixa sessió, un grup podia manifestar un dubte al docent tant de manera escrita com oral a través de la plataforma virtual.

L'instrument de recerca s'analitzen de diverses formes i es mostra a través d'aquests punts:

- Resultats i anàlisi dels grups del seminari 1 i 2.
- Comparació entre els grups del seminari 1 i 2.
- Comparació de la mitjana de consultes i conflictes entre els grups del seminari 1 i 2.

11.7.1.- Resultats i anàlisi dels grups del seminari 1 i del seminari 2

A continuació, en la taula que observem, apareix el nombre de vegades que cada grup consulta el docent i el nombre de conflictes resolts pel mateix grup o pel docent en els grups del seminari 1:

Taula 357. Nombre de consultes al docent i conflictes sorgits en els grups del seminari 1 (EC2)

S1 Heterogenis	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió del grup		Gestionat pel grup		Gestionat pel prof.	
S1G1	7		1		0		0	
S1G2	5		0		0		0	
S1G3	5		0		0		0	
S1G4	8		0		0		0	
S1G5	6		0		0		0	
S1G6	5		0		0		0	
S1G7	9		1		0		0	
S1G8	6		0		0		0	
S1G9	4		1		1		0	
S1G10	7		0		0		0	
Total parcial	62	4'8/s.	3	0'2/s.	1	0'1/s.	0	0/s.
TOTAL	65 → 5/sessió				1 → 0'1/sessió			

Font: elaboració pròpia.

Com podem veure en la taula, el total de consultes al professor que han realitzat els deu grups del seminari 1 en les tretze sessions de la proposta és de 65, que són un total de cinc consultes per sessió. De les 65 consultes, 62 són sobre el procediment del treball que han de realitzar els grups i tres són sobre la gestió del grup. Per cada sessió són 4'8 consultes sobre procediment i 0'2 consultes sobre la gestió del grup.

Pel que fa al nombre de conflictes sorgits, només se n'ha registrat un en totes les sessions. Ha estat per part del grup S1G9 i, més que un conflicte, és un dubte sobre com haurien de fer si una de les membres del grup és l'única que no canviarà el rol (participant 165, que és un dels vuit casos particulars) i, per si això, els hi causa algun problema si els altres roten els càrrecs.

D'altra banda, a continuació mostrem la taula dels grups del seminari 2, es recull el nombre de vegades que cada grup consulta el docent i el nombre de conflictes resolts pel mateix grup o pel docent:

Taula 358. Nombre de consultes al docent i conflictes sorgits en els grups del seminari 2 (EC2)

S2 Heterogenis	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió del grup		Gestionat pel grup		Gestionat pel prof.	
S2G11	8		1		1		0	
S2G12	4		0		0		0	
S2G13	10		2		1		0	
S2G14	5		0		0		0	
S2G15	10		1		0		0	
S2G16	11		1		1		0	
Total parcial	48	3'7/s.	5	0'4/s.	3	0'2/s.	0	0/s.
TOTAL	53 → 4'1/sessió				3 → 0'2/sessió			

Font: elaboració pròpia.

En aquesta taula podem observar que les xifres dels grups del seminari 2 són lleugerament diferents de les que hem vist en la taula dels grups del seminari 1. El total de consultes al docent que han realitzat els sis grups d'aquest seminari és de 53, que són un total de 4,1 consultes per sessió. De les 53 consultes, 48 són sobre el procediment del treball i cinc són sobre la gestió del grup. Això és que per cada sessió són 3'7 consultes sobre procediment i 0'4 sobre la gestió del grup.

Quant al nombre de conflictes, se n'han registrat tres. Han estat resolts pels propis grups després que algun dels seus membres manifestés el descontentament amb algun dels seus companys. S'ha seguit el protocol i s'han pogut solucionar pels mateixos grups, sense que el professor hagi d'intervenir directament amb el grup.

11.7.2.- Comparació entre els grups del seminari 1 i del seminari 2

El seminari 1 ha realitzat un total de 65 consultes en les tretze sessions, que com a seminari és una mitjana de cinc consultes per sessió, i el seminari 2 n'ha realitzat 53, que com a seminari és una mitjana de 4'1 consultes per sessió.

No hi ha grans diferències entre els dos seminaris. El nombre de consultes és semblant i la tipologia de consulta també és diferent. Tot i que és en el seminari 2 on, pel nombre de grups que són (sis al seminari 2, pels deu del seminari 1), hi ha la sensació que pregunten més.

Pel que fa als conflictes, en tots dos seminaris són focalitzats i s'han produït en grups on hi ha els casos particulars que cursen l'assignatura. Però és en el seminari 2 on n'hi ha algun més i on ocorre l'únic de greu.

Al seminari 1 es produeix al grup S1G9. Però més que un conflicte és una consulta per a prevenir-lo. El grup pregunta al docent sobre els rols i funcions a partir de l'absència d'una membre (participant 165, que és un dels vuit casos particulars). Els mateixos estudiants són els qui informaran la companya i els qui intentaran fer per incloure-la. Pel que fa al seminari 2, en els grups S2G13 i S2G16 pregunten sobre l'absència (puntual) d'algun d'aquests estudiants i sobre com els pot afectar. Un cop resolt, ells mateixos gestionen com involucrar i com a arribar a aquests companys que no podran connectar-se sempre tota l'estona. En canvi, el grup S2G11 és diferent. I aquest sí que es pot considerar un conflicte en tota regla (s'explica a l'anàlisi del diari de camp del docent). Ha estat resolt pel mateix grup després de seguir el Protocol d'actuació en cas de conflicte. En els altres "conflictes" esmentats no ha calgut el protocol perquè no han arribat a ser confrontacions.

En definitiva, en els dos seminaris les pedagogies cooperatives funcionen bé.

11.7.3.- Comparació mitjana de consultes i conflictes entre els grups del seminari 1 i el seminari 2

Si analitzem els resultats de la mitjana de consultes i conflictes per grup, hi ha diferències entre els grups dels dos seminaris, però no són gaire significatives si tenim en compte que en el seminari 1 hi ha dos dels vuit casos particulars i en el seminari 2 n'hi ha les altres sis.

Taula 359. Mitjanes consultes i conflictes en els seminaris de l'estudi de cas 2

EC2	Consultes			Conflictes		
	Procediment treball	Gestió del grup	Total	Gestionat pel grup	Gestionat pel prof.	Total
Seminari 1	6'2/grup	0'3/grup	6'5/grup	0'1/grup	0/grup	0'1/grup
Seminari 2	8/grup	0'8/grup	8'8/grup	0'5/grup	0/grup	0'5/grup

Font: elaboració pròpia.

La mitjana de consultes per grup del seminari 1 és 6'5 consultes, i la del seminari 2 és de 8'8 consultes. La mitjana de consultes per grup sobre procediment del treball del seminari 1 és de 6'2, i la mitjana de les de gestió del grup és de 0'3 per grup; del seminari 2, sobre procediment del treball és de vuit consultes per grup i sobre gestió del grup és 0'8 per grup.

Per tant, pel que fa a consultes realitzades, tant pel que fa les dues tipologies de consultes (procediment treball i gestió del grup) com en el seu total, el seminari 1 obté uns millors resultats, és a dir, el seminari 2 és qui necessita consultar més al professor per resoldre dubtes sobre procediment del treball i sobre gestió del grup. Tanmateix, com ja s'ha dit, no es considera que siguin diferències notables.

Pel que fa als conflictes, la mitjana és de 0'1 per grup al seminari 1 i 0'5 per grup al seminari 2. En la seva tipologia (si han estat gestionats pel grup o gestionats pel professor), en cap dels dos seminaris n'hi ha hagut que els hagi gestionat el professor. Els que han gestionat els mateixos grups, la mitjana és de 0'1 per grup al seminari 1 i de 0'5 al seminari 2. Per tant, tot i que es pot considerar que no hi ha hagut conflictes pels valors que es mostren i que no és una dada representativa, és el seminari 2 qui n'ha registrat algun més.

En conclusió, en aquestes tretze sessions virtuals, es detecten diferències entre els seminaris 1 i 2, sent el seminari 2 (que és on hi ha la majoria dels casos particulars), on hi ha una mitjana més alta de consultes al docent i on hi ha una mitjana més alta de conflictes, havent deixat clar que aquests són mínims i localitzats. Tot i això, les diferències són mínimes i es considera que la diferència entre els dos seminaris no és conclusiva.

11.8. Resultats i anàlisi del qüestionari de valoració final de l'estructura dissenyada de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es mostren els resultats del qüestionari que han dut a terme els participants per valorar definitivament l'estructura d'aprenentatge cooperatiu que han practicat en l'estudi de cas 2.

En el qüestionari havien de respondre a través de l'escala Likert de l'1 al 5 (1 és "totalment en desacord"; 2 és "en desacord"; 3 és "ni d'acord ni en desacord", 4 és "d'acord"; 5 és "totalment d'acord") i alhora justificar aquesta elecció.

Els resultats es mostren a través de dos punts:

- Taula general: es poden veure tots els resultats en totes les preguntes. Es mostren xifres i percentatges.
- Resultats de cada pregunta: es realitza un gràfic de les respostes en cada pregunta i també s'analitzen i es valoren les respostes obertes dels participants en cadascuna d'elles.

11.8.1.- Taula general dels resultats del qüestionari Likert (estudi de cas 2)

Taula 360. Taula general respostes qüestionari final (estudi de cas 2)

EC2	1	2	3	4	5
1.- La cooperació entre alumnes assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5%)	17 (28'3%)	40 (66'7%)
2.- La cooperació entre alumnes contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3'3%)	9 (15%)	49 (81'7%)
3.- La cooperació entre alumnes permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les ciències socials mitjançant la interacció entre companys.	0 (0%)	0 (0%)	2 (3'3%)	11 (18'3%)	47 (78'3%)
4.- La cooperació entre alumnes ha de ser una prioritat curricular.	0 (0%)	0 (0%)	7 (11'7%)	18 (30%)	35 (58'3%)
5.-El treball en grups cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (18'3%)	49 (81'7%)

6.- L'ús de grups cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora de l'aula (en el nostre cas, fora de l'assignatura, és a dir, en altres assignatures) per a continuar estudiant junts.	1 (1'7%)	3 (5%)	10 (16'7%)	17 (28'3%)	29 (48'3%)
7.- La cooperació entre alumnes permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats -individuals i de grup- en el seu propi procés d'aprenentatge.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5%)	9 (15%)	48 (80%)
8.- El grup cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip.	0 (0%)	2 (3'3%)	7 (11'7%)	19 (31'7%)	32 (53'3%)
9.- La cooperació entre alumnes prepara els estudiants per al món del treball actual.	0 (0%)	0 (0%)	5 (8'3%)	15 (25%)	40 (66'7%)
10.- Quan sigui mestra aplicaré la cooperació entre alumnes/grups cooperatius a l'aula de primària.	0 (0%)	0 (0%)	1 (1'7%)	13 (21'7%)	46 (76'7%)

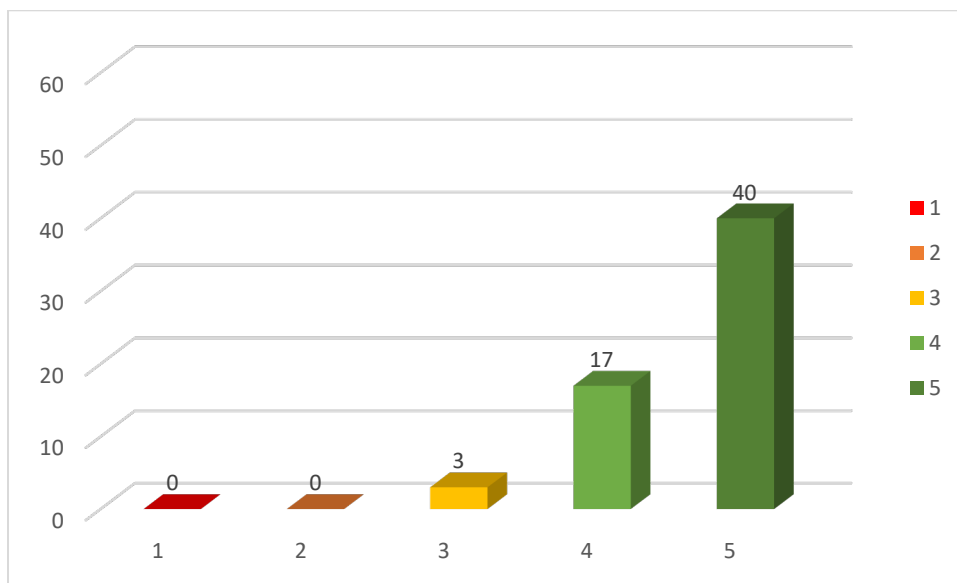
Font: elaboració pròpia.

Un 95% creu que la cooperació entre alumnes assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge (pregunta 1); un 96'7% creu que la cooperació entre alumnes contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica (pregunta 2); un 96'6% pensa que la cooperació entre alumnes permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les ciències socials mitjançant la interacció entre companys (pregunta 3); un 88'3% assenyalava que la cooperació entre alumnes ha de ser una prioritat curricular (pregunta 4); el 100% creu que el treball en grups cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge (pregunta 5); un 76'7% pensa que l'ús de grups cooperatius a l'aula augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora d'aquesta per a continuar estudiant junts (pregunta 6); un 95% creu que la cooperació entre alumnes permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitat –individual i de grup- en el propi procés d'aprenentatge (pregunta 7); un 85% creu que la cooperació entre alumnes permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip (pregunta 8); un 91'7% pensa que la cooperació entre alumnes prepara els estudiants per al món del treball actual (pregunta 9); un 98'4% creu que quan siguin mestres aplicaran la manera de fer cooperativa a l'aula d'Educació Primària (pregunta 10).

11.8.2.- Resultats de cada pregunta en les respostes tancades i obertes del qüestionari (estudi de cas 2)

En la pregunta 1 “La cooperació entre alumnes assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, tres dels 60 (5%) no estan ni d'acord ni en desacord, disset dels 60 (28'3%) es mostren d'acord i 40 dels 60 (66'7%) estan totalment d'acord. Per tant, 57 de 60 (95%) afirmen que la cooperació entre alumnes assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.

Gràfic 12. Respostes pregunta 1 qüestionari de valoració final (EC2)



Font: elaboració pròpia.

Del total de la mostra de l'estudi de cas 2, només hi ha tres participants que assenyalen estar “ni d'acord ni en desacord”:

Taula 361. Respostes obertes “ni d'acord ni en desacord” pregunta 1 qüestionari final (EC2)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 1. “El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.”	Participant 133	3	“En el meu cas sí, però en el d'altres companys de grup tinc dubtes.”
	Participant 112	3	“El mètode cooperatiu si es fa bé sí, però si no sempre hi ha gent que es relaxa dins dels grups.”

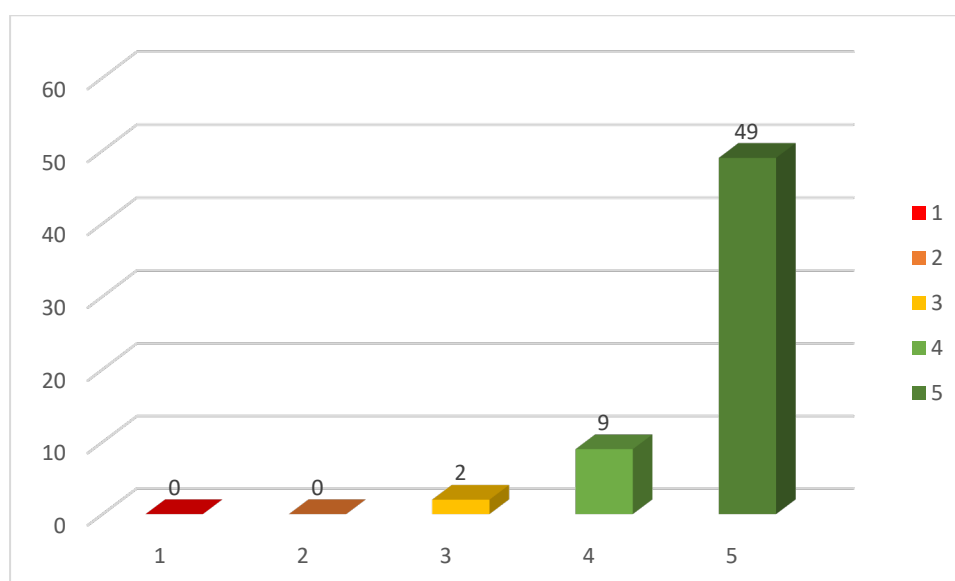
	Participant 157	3	“Penso que el mètode cooperatiu ajuda i motiva, però el que decideix si s'implica o no sempre és l'estudiant.”

Font: elaboració pròpia.

Com observem, els tres participants assenyalen el mateix, el fet que hi pugui haver-hi companys que es relaxin a l'hora d'implicar-se amb els altres quan són en grups.

En la pregunta 2 “La cooperació entre alumnes contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, dos dels 60 (3'3%) no estan ni d'acord ni en desacord, nou dels 60 (15%) es mostren d'acord i 49 dels 60 (81'7%) estan totalment d'acord. Per tant, 58 de 60 (96'7%) afirma que la cooperació entre alumnes contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.

Gràfic 13. Respostes pregunta 2 qüestionari de valoració final (EC2)



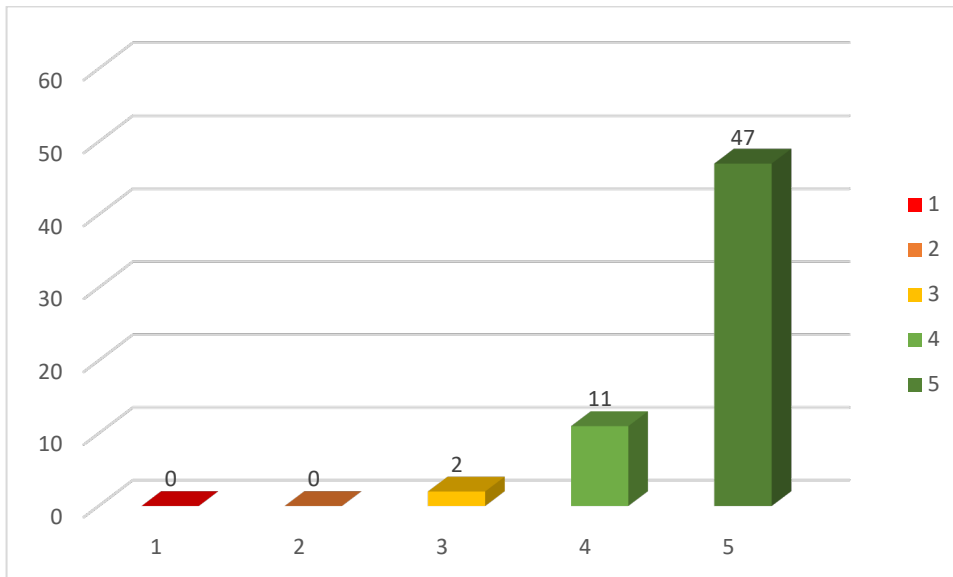
Font: elaboració pròpia.

Les dues úniques respostes que no estan “ni d'acord ni en desacord” justifiquen que és perquè depèn de la voluntat de la persona arribar a raonar de manera crítica (participant 131) i que depèn de la tasca que es proposa i no pas de la manera com treballen o de la voluntat de l'alumnat (participant 132).

En la pregunta 3 “La cooperació entre alumnes permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en

desacord, dos dels 60 (3'3%) no estan ni d'acord ni en desacord, onze dels 60 (18'3%) es mostren d'acord i 47 dels 60 (78'3%) estan totalment d'acord. Per tant, 58 de 60 (96'6%) afirmen que la cooperació entre alumnes permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les ciències socials mitjançant la interacció entre companys.

Gràfic 14. Respostes pregunta 3 qüestionari de valoració final (EC2)

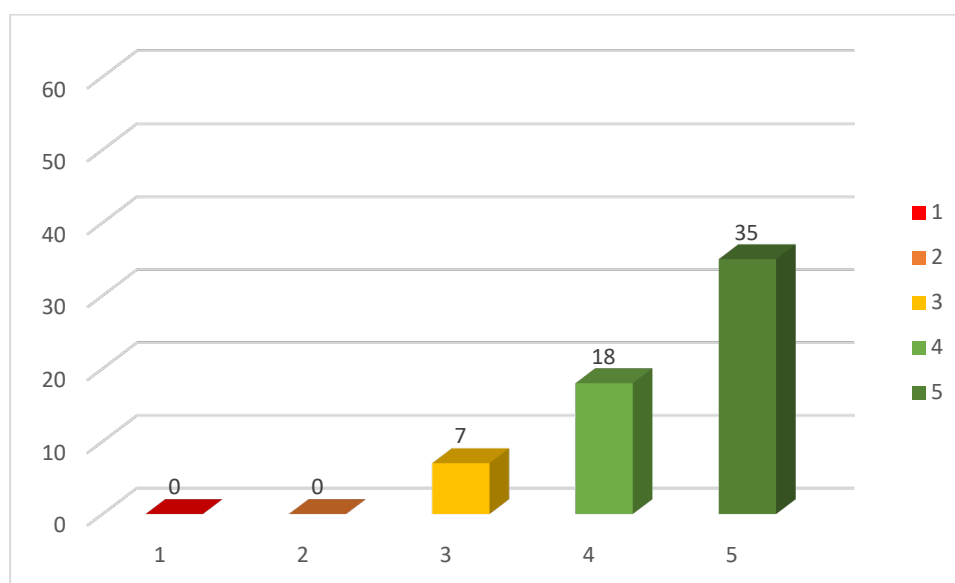


Font: elaboració pròpia.

Les dues úniques respostes que indiquen que no estan “ni d'acord ni en desacord” és perquè assenyalen que el fet d'aprendre més o no amb la interacció amb els altres depèn de la voluntat d'un mateix.

En la pregunta 4 “La cooperació entre alumnes ha de ser una prioritat curricular”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, set dels 60 (11'7%) no estan ni d'acord ni en desacord, divuit dels 60 (30%) es mostren d'acord i 35 dels 60 (58'3%) estan totalment d'acord. Per tant, 53 de 60 (88'3%) afirmen que la cooperació entre alumnes ha de ser una prioritat curricular.

Gràfic 15. Respostes pregunta 4 qüestionari de valoració final (EC2)



Font: elaboració pròpia.

Del total de la mostra, són set els participants que indiquen no estar d'acord ni en desacord. Diuen així:

Taula 362. Respostes obertes “ni d'acord ni en desacord” pregunta 3 qüestionari final (EC2)

Pregunta	Participant	L	Respostes obertes
P 4. “La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular.”	<i>Participant 156</i>	3	“No és una prioritat, però sí una metodologia a tenir en compte. Ha de ser un complement en l'educació que ens serveixi per millorar l'adquisició dels aprenentatges, i fa més fàcil el procés d'E-A.”
	<i>Participant 105</i>	3	“Hauria de ser-ho, però també penso que no tots els alumnes poden adaptar-se a aquesta metodologia, les necessitats de tot l'alumnat no les cobreix el treball cooperatiu. Al final, crec que t'has d'adaptar a les necessitats de l'alumnat de cada aula.”
	<i>Participant 112</i>	3	“No estic molt segura d'aquesta resposta, ja que perquè fos una prioritat primer s'hauria de donar formació als mestres. A més, cadascú la d'incloure com ell cregui coneixent el seu grup.”
	<i>Participant 152</i>	3	“Ajuda al que hauria de ser una prioritat a les escoles.”
	<i>Participant 132</i>	3	“Sí i no, és una bona metodologia, però també s'han de tenir en compte altres aspectes que formen l'educació.”
	<i>Participant 108</i>	3	“Ha de ser un aspecte a tenir en compte, però considero que no prioritari, també hi ha moltes altres coses que no es poden deixar de banda. Encara més, considero que la prioritat tampoc serà la mateixa en funció del context en què s'aplica (escola, el grup i com treballa aquest, etc.).

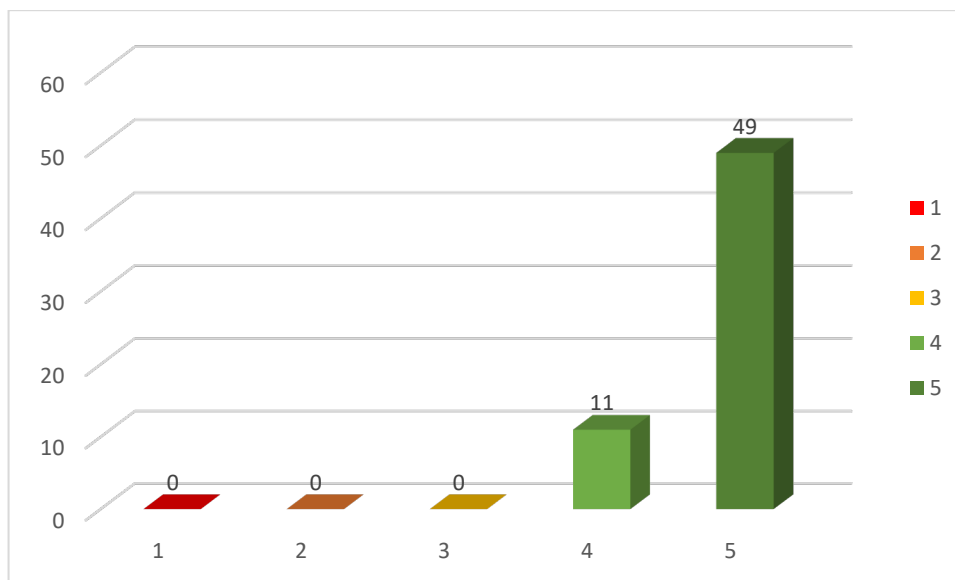
			Considero que la cooperació és necessària, però una metodologia no és la prioritat curricular, aquesta depèn de moltes coses, com les que he detallat abans.”
	Participant 155	3	“Crec que pot ser una bona eina per dur a terme un millor aprenentatge.”

Font: elaboració pròpia.

Totes expliquen que ha de ser un aspecte a tenir en compte i una manera de fer que s’ha d’implantar, però també volen subratllar d’altres necessitats que són prioritàries en l’ensenyament.

En la pregunta 5 “El treball en grups cooperatius no només assegura l’assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l’assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d’aprenentatge”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, cap dels 60 no estan ni d’acord ni en desacord, onze dels 60 (18’3%) es mostren d’acord i 49 dels 60 (81’7%) estan totalment d’acord. Per tant, 60 de 60 (100%) afirma que el treball en grups cooperatius no només assegura l’assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d’aprenentatge.

Gràfic 16. Respostes pregunta 5 qüestionari de valoració final (EC2)

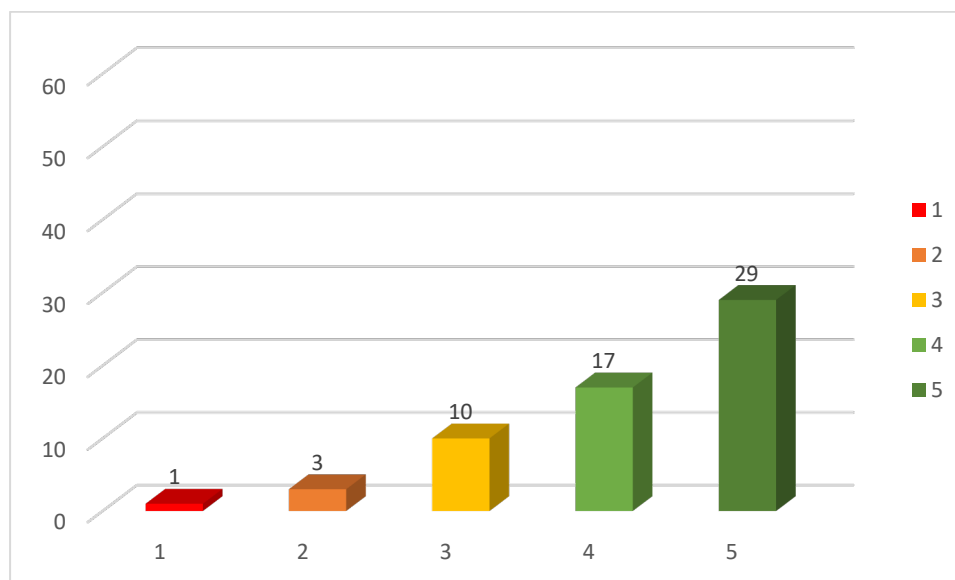


Font: elaboració pròpia.

Pel que fa a la pregunta 6 “L’ús de grups cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora de l’aula (en el nostre cas, fora de l’assignatura, és a dir, en altres assignatures) per a continuar estudiant junts”, un participant dels 60 (1’7%) es mostra totalment en desacord, tres dels 60 participants (5%)

està en desacord, deu dels 60 (16'7%) no estan ni d'acord ni en desacord, disset dels 60 (28'3%) es mostren d'acord i 29 dels 60 (48'3%) estan totalment d'acord. Per tant, 46 de 60 (76,7%) afirmen que l'ús de grups cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reuneixin fora de l'aula.

Gràfic 17. Respostes pregunta 6 qüestionari de valoració final (EC2)

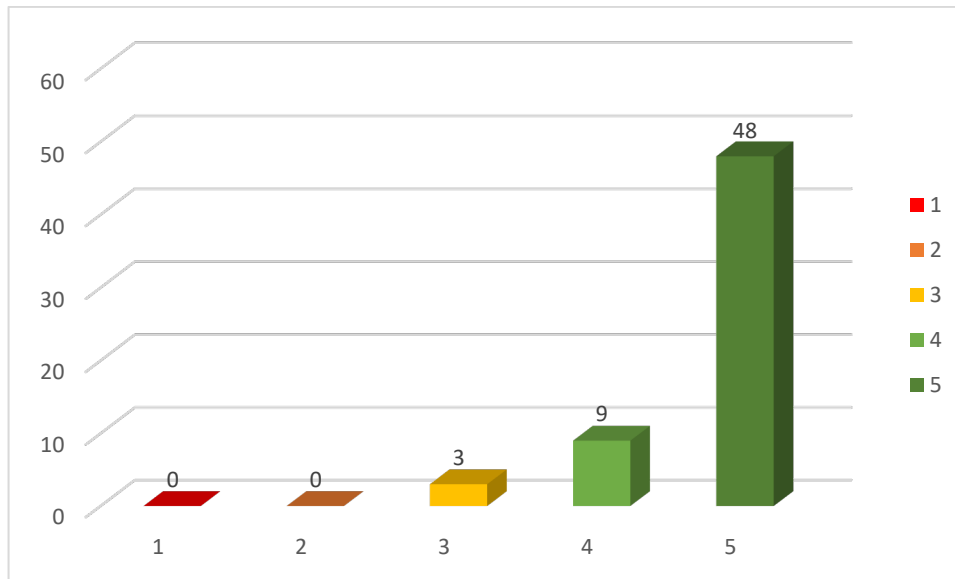


Font: elaboració pròpia.

Si analitzem les respostes obertes dels catorze participants que indiquen no estan ni d'acord ni en desacord assenyalen que augmenta aquesta probabilitat, i que inclús serveix per compartir qüestions d'altres assignatures, però que en el cas d'aquests participants és més complicat veure's fora de l'horari de classe perquè són totes virtuals i perquè tenen el seu grup fet des de l'inici de la universitat.

En la pregunta 7 "La cooperació entre alumnes permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats -individuals i de grup- en el seu propi procés d'aprenentatge", cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, tres dels 60 (5%) no estan ni d'acord ni en desacord, nou dels 60 (15%) es mostren d'acord i 48 dels 60 (80%) estan totalment d'acord. Per tant, 57 de 60 (95%) afirmen que la cooperació entre alumnes permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma.

Gràfic 18. Respostes pregunta 7 qüestionari de valoració final (EC2)

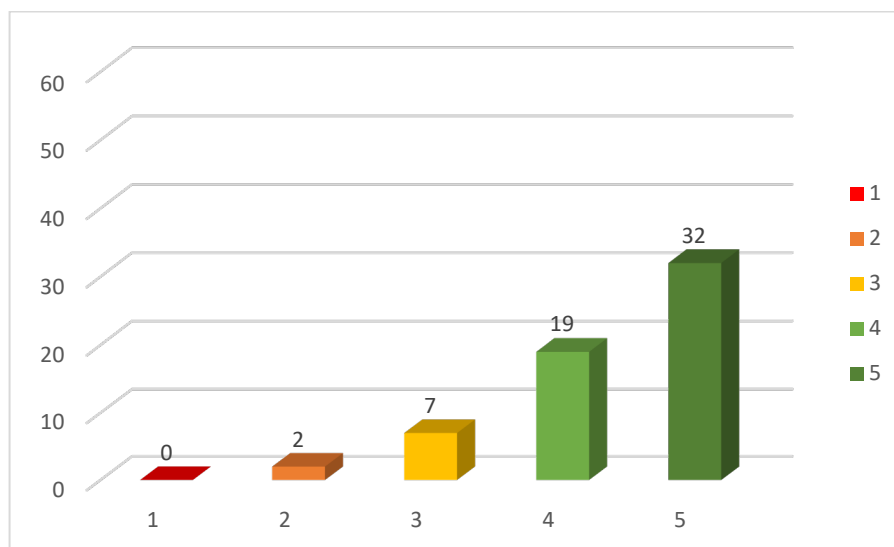


Font: elaboració pròpia.

Només són tres els participants que indiquen estar “ni d’acord ni en desacord”. Assenyalen que assumir responsabilitats grupals depèn de la voluntat del company que ho ha de fer i que per això s’han d’establir bé els rols.

En la pregunta 8 “El grup cooperatiu permet acomodar els diferents estils d’aprenentatge dels estudiants que formen l’equip”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, dos dels 60 participants (3’3%) està en desacord, set dels 60 (11’7%) no estan ni d’acord ni en desacord, dinou dels 60 (31’7%) es mostren d’acord i 32 dels 60 (53’3%) estan totalment d’acord. Per tant, 51 de 60 (85%) afirma que el grup cooperatiu permet acomodar els diferents estils d’aprenentatge dels estudiants de l’equip.

Gràfic 19. Respostes pregunta 8 qüestionari de valoració final (EC2)

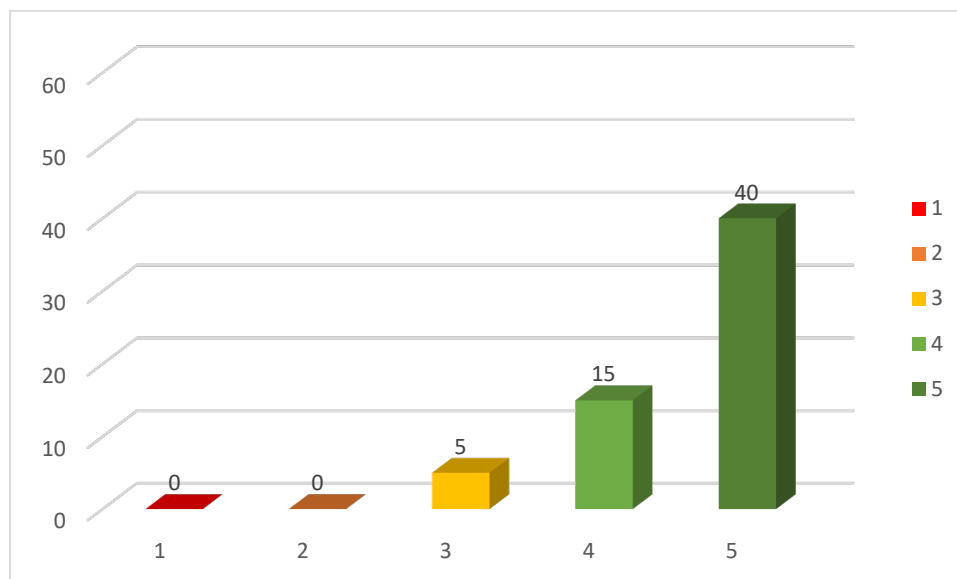


Font: elaboració pròpia.

En les nou respostes que no estan ni d'acord ni totalment d'acord, en línies generals, s'assenyala que en el cas que en alguns treballs grupals s'implanti una única manera de fer quan treballen conjuntament, això produeix que s'hagin d'adaptar tots a una manera de treballar que potser no és la d'ells i que a alguns companys els costi més fer-ho o simplement no estiguin tan predisposats.

En la pregunta 9 “La cooperació entre alumnes prepara els estudiants per al món del treball actual”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, cinc dels 60 (8'3%) no estan ni d'acord ni en desacord, quinze dels 60 (25%) es mostren d'acord i 40 dels 60 (66'7%) estan totalment d'acord. Per tant, 55 de 60 (91,7%) afirma que la cooperació entre alumnes prepara els estudiants per al món del treball actual.

Gràfic 20. Respostes pregunta 9 qüestionari de valoració final (EC2)



Font: elaboració pròpia.

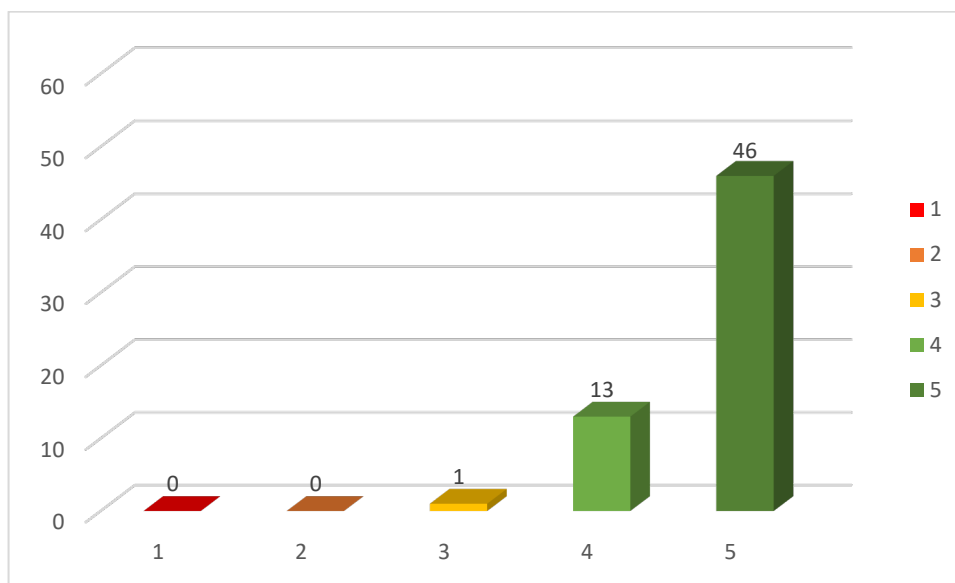
Els cinc participants que indiquen estar “ni d'acord ni en desacord” reflecteixen que no creuen que el món laboral actual estigui treballant en xarxa cooperativa, i que tothom estableix objectius i reconeixements individuals. Per tant, dependrà de l'escola on siguin que tendiran a aplicar-ho més o menys.

En la pregunta 10 “Quan sigui mestra aplicaré la cooperació entre alumnes/grups cooperatius a l'aula de Primària”, cap participant dels 60 es mostra totalment en desacord, cap dels 60 participants està en desacord, un dels 60 (1'7%) no estan ni d'acord ni en desacord, tretze dels 60 (21'7%) es mostren d'acord i 46 dels 60 (76'7%) estan totalment

d'acord. Per tant, 59 de 60 (98,4%) afirma que aplicaran la manera de fer cooperativa a l'escola.

Només hi ha un estudiant (participant 157) que assenyala estar “ni d'acord ni en desacord”: “M'agradaria aplicar el mètode cooperatiu dins de l'aula de Primària en un futur, però a dia d'avui crec que no tinc formació suficient per fer-ho sentint-me còmode i d'una manera reeixida al 100%”. Aquest estudiant toca un tema clau. Serà en la formació permanent dels docents i amb l'experiència pràctica del dia a dia a l'aula on hagin d'establir una manera de fer cooperativa sòlida.

Gràfic 21. Respostes pregunta 10 qüestionari de valoració final (EC2)



Font: elaboració pròpia.

11.9. Resultats i anàlisi de l'estructura *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*

En aquest apartat mostrem els resultats i l'anàlisi d'uns debats que anomenem Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF), una estructura de debat en què adaptem al context les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) provinents de la didàctica de la filosofia de Tozzi (2012) i de les *pédagogies coopératives* de Connac (2018, 2020, 2021b).

Recordem que l'estructura ha estat dissenyada per ser aplicada a través del programa Microsoft Teams (MT) durant la virtualització de les classes a causa de la pandèmia de la covid-19. Amb l'adaptació virtual, es crea aquesta tipologia de debat, en petits grups, sense la participació directa del docent i amb rols distribuïts entre els estudiants: moderador, sintetitzador, observador, participant. Es discuteixen temàtiques que aborden Problemes Socials Rellevants (Pagès i Santisteban, 2011) de la Didàctica de les Ciències Socials.

Els instruments de recerca s'analitzen de diverses formes i es mostren els resultats a través d'aquests punts:

- *Comparació debat "clàssic" i debat DFDF*: es dissenyen dues estructures de debat, la "clàssica", que representa l'adaptació de la tipologia de debat que veníem desenvolupant de manera presencial a les assignatures de Didàctica de les Ciències Socials; i el "DFDF" que va adaptar l'estructura de debat presencial "DVDP" provinent de la didàctica de la filosofia de Tozzi (2012) i de les pedagogies cooperatives de Connac (2018, 2020). La mostra de la investigació és de 50 participants (n= 50) de l'estudi de cas 2. S'estudia la percepció dels participants en els dos tipus d'estructures practicades. Es crea un qüestionari de deu preguntes, adaptades dels postulats de Connac (2020). Són preguntes tancades d'escala Likert (1-5), però, a cadascuna, han de justificar la seva elecció contestant una subpregunta oberta "Per què?".
- *Resultats i anàlisi del pensament reflexiu en set Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques*: s'estudien les formes d'expressió del pensament reflexiu a nivell individual (argumentatives, problematitzadores i conceptualitzadores) entre 67 participants (n= 67) de l'estudi de cas 2, dividits en

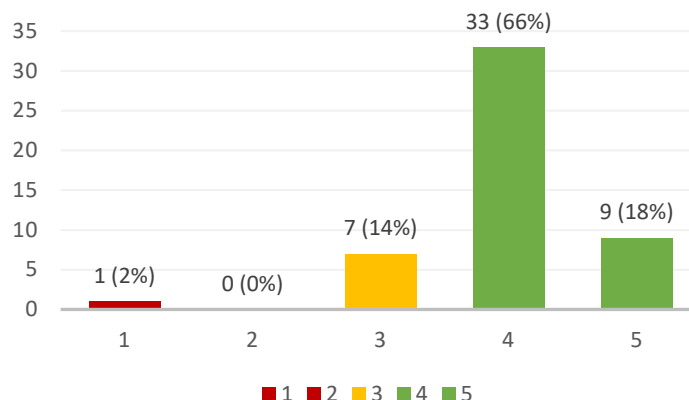
set grups de debat. Cada debat, amb una durada d'uns 50 minuts (aprox.), va ser enregistrat i transcrit literalment, per analitzar-se i classificar-se després a través del mapa matricial de Connac (2018), que identifica cada expressió de pensament, realitza agrupacions de tipicitat, i constitueix categories de cada exigència intel·lectual de la filosofia mitjançant el prisma d'una anàlisi de contingut categòric (Bardin, 1997). Els debats han estat analitzats a través del programa Atlas.ti.

11.9.1.- Comparació entre l'estructura de debat "clàssic" i l'estructura creada de Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques

En aquest punt mostrem els resultats del qüestionari a les respostes tancades (escala Likert 1-5) i l'anàlisi de les respostes obertes. En l'anàlisi, mostrem els resultats a triar de les cinc opcions de l'escala Likert mitjançant tres grans grups: "estar en desacord" (opcions 1 i 2 de l'escala Likert, de color vermell), "no estar ni d'acord ni en desacord" (opció 3 Likert, de color groc) i "estar d'acord" (opcions 4 i 5 Likert, de color verd).

El gràfic 1 mostra els resultats de la pregunta 1, si amb el debat DFDF hi ha hagut més confrontació d'idees que amb el debat clàssic. De 50 respostes, una està "totalment en desacord", set "ni d'acord ni en desacord", 33 estan "d'acord" i nou "totalment d'acord".

Gràfic 22. Pregunta 1: amb el debat DFDF hi ha hagut més confrontació d'idees que amb el debat "clàssic"?



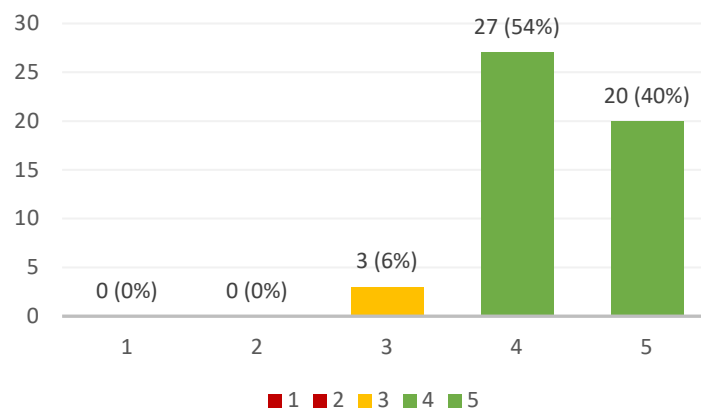
Font: elaboració pròpia

En l'anàlisi qualitativa de la mostra veiem que aquest 14% es reduiria a favor de les postures "d'acord", ja que dos s'inclinen a dir que "hi ha hagut més aportació d'idees

que en el debat clàssic” o “sí, però només a la segona ronda de preguntes, perquè a la primera era expressar el nostre punt de vista i no tant una confrontació d'idees”. La resposta totalment en desacord explica que al seu debat DFDF tots defensaven les mateixes idees i que no hi havia confrontació. En canvi, en les respostes “d'acord” (4 i 5) expressen que el DFDF facilita una participació més gran d'alumnes en el debat, i que la pròpia estructura ja dona l'oportunitat de poder fer-ho d'una manera pautada i segura.

El gràfic 2 mostra els resultats de la pregunta 2, si creuen que el debat DFDF ajuda els estudiants a aprendre a pensar per ells mateixos. Del total de 50 respostes, cap persona no està en postures de “desacord”, tres “ni d'acord ni en desacord”, 27 estan “d'acord” i 20 “totalment d'acord”.

Gràfic 23. Pregunta 2: creus que el debat DFDF ajuda els estudiants a aprendre a pensar per ells mateixos?

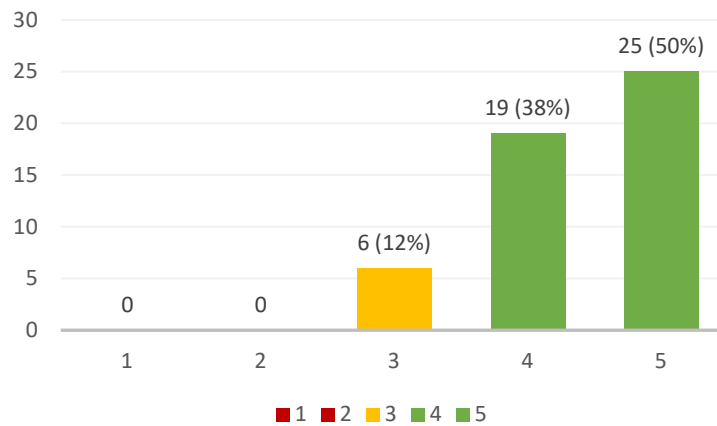


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa veiem que el 6% que marca “3” (ni d'acord ni en desacord) opina que l'estructura i l'organització del DFDF pot impedir pensar per un mateix, reproduint el que s'ha dit per un altre. En canvi, les respostes “d'acord” (4 i 5) valoren que l'estructura DFDF “força” a buscar arguments per defensar la teva opinió i no deixar-te endur per opinions dels altres.

El gràfic 3 mostra els resultats dels estudiants a la pregunta 3, si mitjançant el debat DFDF ha après més que amb el debat “clàssic”. Dels 50 participants, sis no estan “ni d'acord ni en desacord”, dinou estan “d'acord” i 25 “totalment d'acord”.

Gràfic 24. Pregunta 3: amb el debat DFDF heu après més que amb el debat “clàssic”?

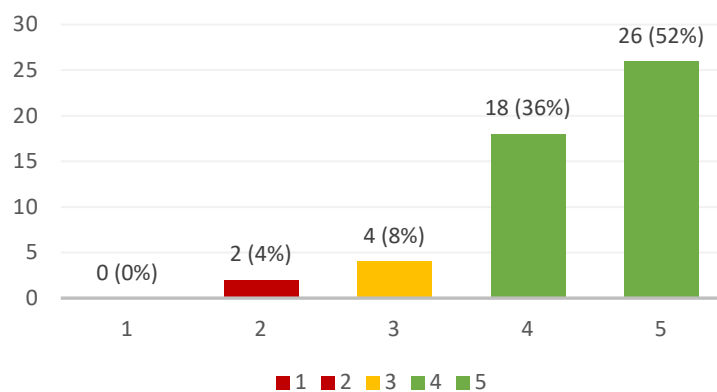


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, en les sis justificacions del “ni d'acord ni en desacord”, quatre d'elles s'inclinen cap a postures que estarien “d'acord”, perquè afirmen que han après més mitjançant el debat DFDF. Les respostes que, directament, es posicionen “d'acord” (4 i 5) valoren els rols, l'organització i la normativa del DFDF.

El gràfic 4 mostra els resultats de la pregunta 4 si el debat DFDF ajuda a respectar més les regles d'intercanvi de paraula que el “clàssic”. Dels 50, dos estan en “desacord”, quatre “ni d'acord ni en desacord”, divuit “d'acord” i 26 estan “totalment d'acord”.

Gràfic 25. Pregunta 4: el debat DFDF ajuda a respectar més les regles d'intercanvi de paraula que el debat “clàssic”?



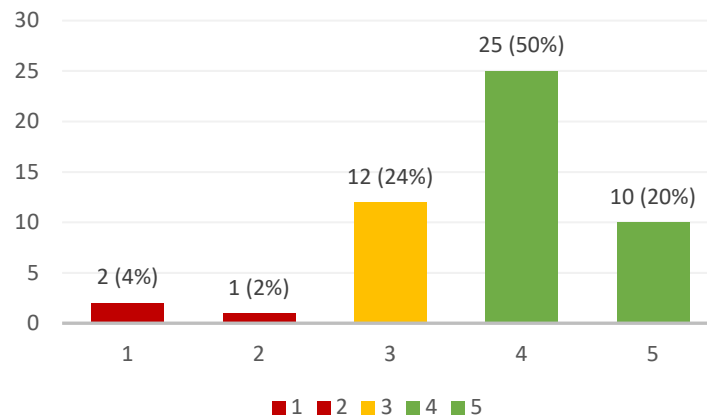
Font: elaboració pròpia

En l'anàlisi qualitativa, de les quatre respostes que es posicionen com a “ni d'acord ni en desacord”, una estaria més aviat “d'acord”, i les altres tres afirmen que és similar en els dos debats. Les dues respostes “en desacord” indiquen que depèn més dels participants al debat que de la pròpia estructura. En canvi, les respostes “d'acord” (4 i 5) valoren la

normativa i l'estructura del DFDF, que fa que es pugui contrargumentar quan calgui. Valoren també l'ordre, els torns per demanar la paraula i un temps màxim de participació.

El gràfic 5 mostra els resultats de la pregunta 5, si l'estructura i l'organització del DFDF permet respectar més les idees dels altres participants que la del “clàssic”. De 50 participants, dos estan “totalment en desacord”, un “en desacord”, dotze “ni d'acord ni en desacord”, 25 “d'acord” i deu “totalment d'acord”.

Gràfic 26. Pregunta 5: l'estructura i l'organització del debat DFDF permet respectar més les idees dels altres que la del debat “clàssic”?

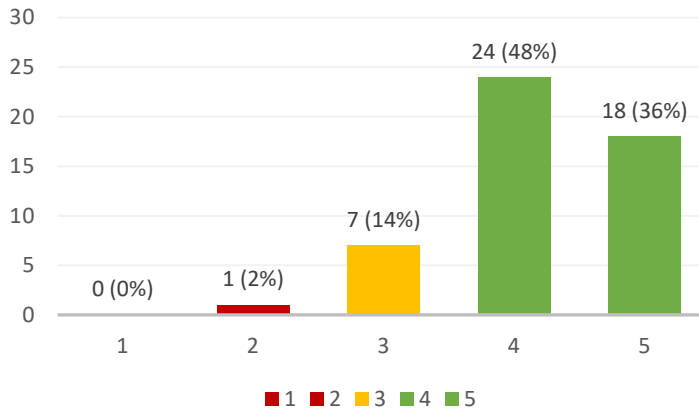


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, dues de les dotze respostes de la postura “ni d'acord ni en desacord” estarien més aviat “d'acord”, nou de les dotze consideren les dues estructures per igual, i una de les dotze indica que no ho sap. En les respostes en “desacord”, en una s'indica que no hi ha gaire diferència i en dues més creuen que el respecte a les idees divergents va més enllà de la tipologia de debat. En canvi, les respostes “d'acord” (4 i 5) valoren els rols d'observador i sintetitzador, perquè aporten que el participant tingui més cura i atenció a l'hora d'intervenir-hi.

El gràfic 6 mostra els resultats de la pregunta 6, si el debat DFDF contribueix a estructurar més les idees que conformen l'argumentació que el debat “clàssic”. De 50 participants, un està “en desacord”, set “ni d'acord ni en desacord”, 24 “d'acord” i divuit “totalment d'acord”.

Gràfic 27. Pregunta 6: el debat DFDF contribueix a estructurar més les idees que conformen l'argumentació que no pas el debat "clàssic"?

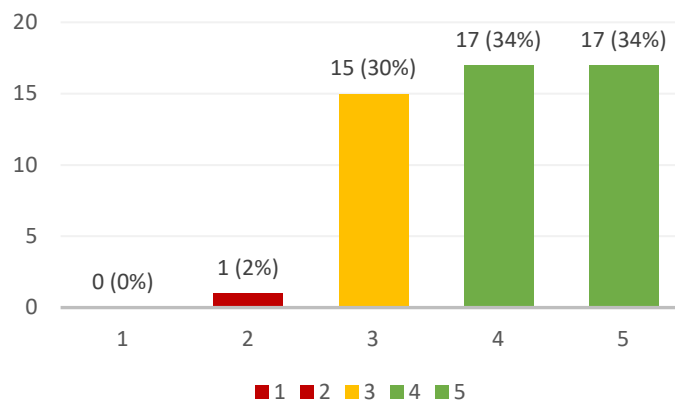


Font: elaboració pròpia

En l'anàlisi qualitativa, les respostes posicionades "d'acord" (4 i 5) valoren l'estructura i l'organització pautada del DFDF per la raó de tenir temps suficient per pensar i parlar. També indiquen que el fet que hi hagi més confrontació permet reestructurar les pròpies idees amb altres de noves. A l'única resposta "en desacord" s'indica que en qualsevol tipus de debat hom hauria de ser capaç d'estructurar una argumentació.

El gràfic 7 mostra els resultats de la pregunta 7, si el DFDF és una estructura de debat que facilita més el sorgiment d'idees divergents que la del "clàssic". Dels 50, un està "en desacord", quinze "ni d'acord ni en desacord", disset "d'acord" i disset "totalment d'acord".

Gràfic 28. Pregunta 7: el debat DFDF és una estructura de debat que facilita més l'aparició d'idees divergents que la del debat "clàssic"?

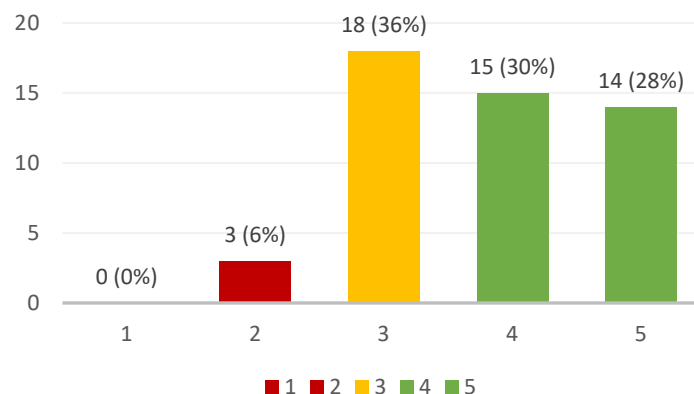


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, de les quinze respostes “ni d'acord ni en desacord”, quatre justifiquen que facilita més el sorgiment d'idees divergents, per tant, es posicionen “d'acord”. En l'única resposta “en desacord” s'indica que al DFDF hi participa menys gent. En les respostes posicionades “d'acord” (4 i 5) valoren que l'estructura DFDF promou més la participació, l'intercanvi d'idees i la confrontació de postures.

El gràfic 8 mostra els resultats de la pregunta 8, si el debat DFDF permet establir més contrargumentacions que el “clàssic”. De 50 participants, tres estan “en desacord”, divuit “ni d'acord ni en desacord”, quinze “d'acord” i catorze “totalment d'acord”.

Gràfic 29. Pregunta 8. El debat DFDF permet establir més contrargumentacions que el debat “clàssic”?

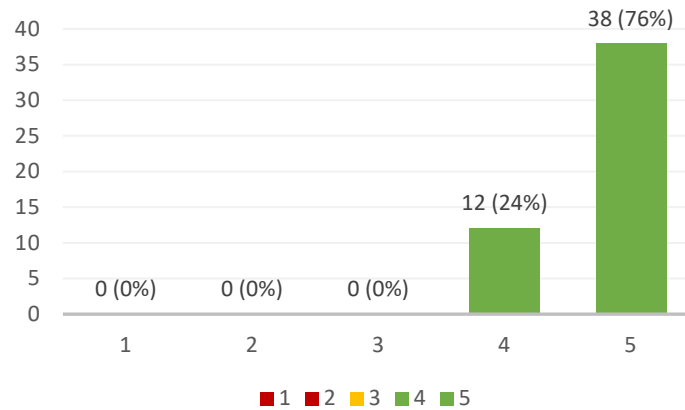


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, dels divuit que trien “ni d'acord ni en desacord”, vuit indiquen que, en les dues estructures de debat per igual, quatre que això ho propicia la pregunta i no l'estructura/organització del debat, cinc mostren que l'estructura/organització ho facilita, és a dir, estarien “d'acord”. En les respostes posicionades “d'acord” (4 i 5) valoren que al DFDF han pogut confrontar idees, i que al debat “clàssic” tenien la sensació d'exposar una idea darrere de l'altra.

El gràfic 9 mostra els resultats de la pregunta 9 sobre quina és la valoració final de la vostra experiència amb el debat DFDF. Dels 50, dotze es mostren “d'acord” i 38 “totalment d'acord”. Cap participant es mostra “en desacord” ni “ni d'acord ni en desacord”. Destaca que el 76% (38 de 50) escull el valor “5” de l'escala de Likert (1-5).

Gràfic 30. Pregunta 9: quina és la valoració final de l'experiència amb el DFDF?

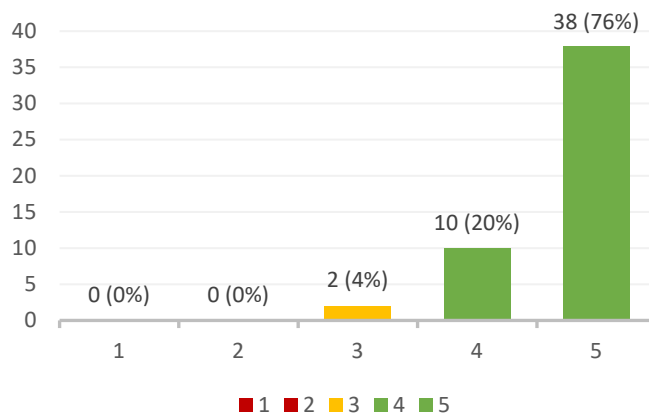


Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, els estudiants enalteixen el debat DFDF. Afirmen que trenca amb els debats "típics" i que permet un debat alhora dinàmic i ordenat, on els estudiants que no solen fer-ho s'animen a participar-hi perquè es tracta d'una estructura còmoda i respectuosa.

El gràfic 10 mostra els resultats de la pregunta 10, si utilitzarien el DFDF, de manera adaptada, a l'aula d'Educació Primària. Dels 50, dos no estan "ni d'acord ni en desacord", deu estan "d'acord" i 38 "totalment d'acord".

Gràfic 31. Pregunta 10: utilitzaries el debat DFDF a l'aula de primària (adaptant-lo)?



Font: elaboración propia

En l'anàlisi qualitativa, a les dues respostes "ni d'acord ni en desacord", el participant 37 indica que l'utilitzaria a "CM o CS perquè tenen més capacitat crítica" i el participant 38 manifesta que "a nens tan petits no se'ls hauria d'exigir l'opinió". En canvi, les respostes posicionades d'acord (4 i 5) valoren que el DFDF és un descobriment i els sembla molt interessant per iniciar l'alumnat en el debat, per ser una estructura que ajuda

en la participació i aporta confiança per defensar les teves idees. També destaquen el fet de treballar els diferents rols amb els alumnes.

Per a concloure, identifiquem diferències d'autonomia, de tipologia de participació i de funcionament entre les dues estructures creades. El DFDF és el debat amb què els participants afirmen que han mostrat una participació més activa, on han confrontat més les idees i on han estat més còmode i amb la confiança per emprendre la discussió amb els altres. Per tant, el DFDF és un instrument de debat útil per a Problemes Socials Rellevants.

Així doncs, amb aquesta primera recerca es conclou que el DFDF és una eina de qualitat que:

- Té una estructura que facilita i anima l'intercanvi d'idees i, en produir-se, el participant descobreix nous punts de vista i coneix millor els companys (identitat-alteritat).
- Desenvolupa hàbits reflexius actius perquè els participants qüestionen altres afirmacions i s'interessen per l'origen del coneixement.

11.9.2.- Resultats i anàlisi del pensament reflexiu en set Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques

En aquest punt mostrem els resultats de l'aparició de les tres formes de pensament reflexiu en els set DFDF dissenyats. Els debats han estat transcrits literalment, analitzats a través programa Atlas.ti i classificats a través del mapa matricial que crea Connac (2018).

Es presenten els resultats a través de tres taules que representen cadascuna de les formes reflexives esmentades: argumentació, problematització i conceptualització.

Taula 363. Formes argumentatives (formes argumentatives)

Sigla	Terme original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
AT	<i>Relativisme</i>	Relativisme	0	1	0	3	2	4	2	12
AR	<i>Argumentation-reformulation</i>	Argumentació-reformulació	8	10	10	0	2	3	4	37
AC	<i>Citation ou référence</i>	Cita o referència	4	0	0	3	1	0	1	9
AE	<i>Exemple</i>	Exemple	10	10	12	6	11	13	7	69
ACE	<i>Contre-exemple</i>	Contraexemple	3	5	7	2	2	3	4	26
AA	<i>Argument par l'absurde</i>	Argument per l'absurd	0	0	0	1	1	2	1	5
AM	<i>Agir moral</i>	Actuar moralment	0	2	3	2	3	2	2	14
AP	<i>Complémentarité paradoxale</i>	Complementarietat paradoxal	1	0	0	0	3	0	1	5

AI	<i>Interdépendance</i>	Interdependència	7	9	4	4	2	4	4	34
AL	<i>Lien logique</i>	Enllaç lògic	2	3	5	12	8	10	15	55
ACA	<i>Contre-argumentation</i>	Contraargument	4	2	3	2	3	3	2	19
		TOTAL								285

Font: elaboració pròpia.

En la taula de les formes argumentatives, es pot observar que la situació més repetida en els debats és l’“exemple” (69 vegades amb la suma dels set DFDF), que tracta de donar una contribució d’un element particular destinat a representar un concepte o una idea. La segona situació més repetida és “l’enllaç lògic” (55 vegades), que seria argumentar de manera racional. La tercera situació que més es repeteix és “l’argumentació-reformulació” (37 vegades), que és la repetició mitjançant una expressió diferent de la mateixa idea (sense cap contribució nova). La quarta situació més repetida és la “interdependència” (36 vegades), que és la referència a un vincle dialèctic. També cal destacar el “contraexemple” (26 vegades), que és un exemple d’intervenció per defensar una idea contrària o diferent, i la de “contraargumentar” (19 vegades), que és l’argument racional que defensa una idea contrària o diferent.

Pel que fa a les situacions menys repetides han estat: la “cita o referència” (9 vegades), “l’argument per l’absurd” (5 vegades) i la “complementarietat paradoxal” (5 vegades).

Taula 364. Formes problematitzadores (formes problématisantes)

Sigles	Término original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
Q0	<i>Question de départ</i>	Primera pregunta	3	2	2	2	5	8	3	25
QM	<i>Question d'organisation matérielle</i>	Qüestió d’organització	12	12	2	4	6	7	2	45
QA	<i>Question-argumentation</i>	Pregunta-argument	0	0	0	1	1	0	0	2
QI	<i>Question d'implication personnelle</i>	Qüestió d’implicació personal	3	1	0	3	6	5	4	22
QD	<i>Dilemme moral</i>	Dilema moral	0	2	0	2	3	1	2	10
QP	<i>Paradoxe</i>	Paradoxa	0	0	0	0	0	0	0	0
QC	<i>Conjecture</i>	Conjectura	0	0	0	0	1	0	1	2
QE	<i>Recherche d'états et de preuves</i>	Cerca i proves	0	4	2	1	2	2	1	12
		TOTAL								118

Font: elaboració pròpia

En la taula de les formes problematitzadores, es pot observar que la situació més repetida als DFDF és la “qüestió d’organització” (45 vegades amb la suma dels set DFDF), que és la sol·licitud d’aclariment d’una idea o situació. La segona situació més repetida és la “primera pregunta” (25 vegades), que es fa servir per iniciar la discussió. La tercera situació és la “qüestió d’implicació” (22 vegades), que és la sol·licitud de

posicionament, d'explicació i de recerca de coherència. Les situacions menys repetides són la “recerca i proves” (12 vegades), el “dilema moral” (10 vegades), la “pregunta-argument” (2 vegades) i la “conjectura” (2 vegades).

Taula 365. Formes conceptualitzadores (formes conceptualisantes)

Sigles	Término original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
CE	<i>Exemple</i>	Exemple	0	1	0	1	1	0	1	4
CD	<i>Déclinaisons conceptuelles</i>	Variacions conceptuais	2	0	0	2	1	0	2	7
CC	<i>Distinctions conceptuelles</i>	Distincions conceptuais	2	1	1	1	1	0	1	7
CI	<i>Interrogation</i>	Consulta	0	0	0	0	0	0	1	1
CA	<i>Assertion</i>	Afirmació	1	1	1	1	2	1	2	9
CM	<i>Analogie</i>	Analogia	0	1	0	2	0	1	2	6
		TOTAL								34

Font: elaboració pròpia.

En la taula de les formes conceptualitzadores, es pot veure que la situació més repetida en els debats és l’“afirmació” (nou vegades amb la suma de tots els DFDF), les “variacions conceptuais” i les “distincions conceptuais” (set vegades totes dues), l’analogia (sis vegades), l'exemple (quatre vegades), la consulta (un cop). Val la pena dir que aquests debats no han estat estructurats perquè les formes de conceptualització es produeixin dins dels mateixos DFDF, i és per això que sorgeixen poc. És a dir, el docent no forma part dels debats, són els mateixos estudiants els qui estan amb el rol de moderador del DFDF. Per aquesta raó es dissenyen aquests DFDF perquè el procés de conceptualització es produeixi en el moment final de la pràctica, fora dels DFDF, en el moment que s'ajunta tota la classe i el docent condueix la reflexió final. Tot i així, destaquem que sorgeixen de manera natural situacions i processos de conceptualització.

Així doncs, d'aquesta anàlisi de contingut dels debats sorgeix un mapa matricial de les formes de pensament reflexiu dels alumnes als DFDF, on es pot veure una paleta ben variada del que apareix a través dels debats. Quantitativament, a les discussions analitzades, la proporció de formes argumentatives és del 65'2%, la de les formes problematitzadores és del 27% i la de les formes conceptualitzadores és del 7'8%.

Aquests resultats indiquen que el DFDF és un dispositiu útil per tractar qüestions de ciències socials i “Problemes Socials Rellevants” en la formació docent. Crea un ambient ordenat, de respecte a la identitat-alteritat, on el participant té un accés igualitari a la paraula. També ajuda adquirir hàbits de reflexió i ofereix l'oportunitat de pensar per un mateix. Per tant, és una eina útil per formar en l'educació democràtica i en el civisme.

Capítol 12.– Triangulació de dades de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i de l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*)

Un cop analitzats tots els instruments de recerca dels dos estudis de cas, es crea un darrer instrument per a triangular les dades en cada estudi de cas perquè així, posteriorment, puguin ser comparats en base a un mateix patró i uns indicadors equivalents. A banda, en el capítol 13, de comparació dels dos estudis de cas, també es comparen els instruments coincidents aplicats en els dos estudis.

Per tant, es crea un instrument a partir de tres processos (es pot veure amb detall al marc metodològic): 1) creació de quatre elements clau; 2) creació de tres ítems que defineixen cadascun dels elements clau; 3) il·lustració dels resultats. Aquesta eina es confecciona a partir de les tesis de Barlow (2002), Connac (2017b, p. 56), Connac i Rusu (2021), Connac i Robbes (2022), Duran et al. (2019), Fernández-Río et al. (2017), Johnson i Johnson (2014b), Johnson et al. (1999, p. 13-27), Prieto-Saborit et al. (2022), Pujolàs (2009), Pujolàs i Lago (2018), Ruda et al. (2013), Vacher (2022).

En cada estudi de cas es fa la triangulació de dades de tots els instruments que aporten informació de cada participant i equip. Així, cada equip de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i cada grup de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és triangulat i se n'exposen els resultats de dues maneres: 1) descriptiva, ítem a ítem es defineixen com ha actuat l'equip o el grup i els seus membres; 2) a través del programa Excel es crea un diagrama radial o teranyina que il·lustra l'actuació general de l'equip i grup (es mostra esquemàticament en forma de figura la ramificació de les dotze subcategories dels quatre elements clau). A continuació es mostren els resultats en els següents punts:

- Triangulació de dades dels equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu).
- Triangulació de dades dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu).
- Triangulació de dades dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).
- Triangulació de dades dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).

12.1. Triangulació de dades dels equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)

12.1.1.- Triangulació de dades de l'equip S1E1

1	Participant 1
2	Participant 2
3	Participant 3
4	Participant 4
5	Participant 97

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: l'equip es comunica freqüentment. Quatre dels cinc participants aporten en la discussió, s'escolten de manera activa i es respecten el que diuen en l'intercanvi d'idees. Encara que molts cops hi ha més directrius que debat. El participant 3 té un problema d'integració i, tot i que aviat se soluciona i treballen plegats sense incidències, mai no acaba de funcionar i fer com les companyes. En resum, hi ha diàleg i escolta però no sempre hi ha debat, ja que se sol fer el que decideixen les participants 1, 2 i 4.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents, malgrat que també n'accepten de manera ràpida, sense reflexionar-les, i van sumant argumentari a sobre. Se sol acceptar el que diuen les tres participants que s'han indicat en l'ítem 1. Això és una desviació "diferenciadora" o "asimètrica", ja que aquestes estudiants s'apropien de les funcions del treball cooperatiu més motivadores intel·lectualment. També cal dir que l'opinió del participant 3 es valora menys que les altres.
3. *Entesa i consens*: s'ofereixen espai per deixar argumentar el que pensen. Són flexibles. S'entenen i arriben a acords pel bé del grup. Però prima el valor de les idees de les participants descrites i de la seva acceptació posterior.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els membres de l'equip disposen d'un gran compromís i una gran responsabilitat individual davant l'equip quan treballen. Tot i això, pel que a fa rols i funcions, per exemple, no han fet entrega del diari de sessions. Això és una de les funcions explícites a fer la participant 97,

però també és responsabilitat de tot el grup revisar-ho. D'altra banda, el participant 3 sol ser més despistat i li han de recordar algunes de les funcions i de les tasques més de caire grupal.

5. *Capacitat d'autoregulació*: se saben avaluar i autoregular per a continuar millorant, malgrat que no han acabat d'integrar plenament el participant 3. A l'inrevés, el participant no ha sabut encaixar quan li han permès. Tanmateix, l'equip s'ha adaptat molt bé a la virtualització en el confinament.
6. *Gestió del temps*: han realitzat una bona gestió del temps. Tot i això, s'ha de dir que no sempre s'han ajustat del tot a la manera de fer proposada i al confinament s'han distribuït el treball per parts (desviació "productivista"). Això significa guanyar temps.

3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants han treballat amb implicació i esforç per assolir els objectius acadèmics. El participant 3 ho ha fet menys que els altres. Les altres quatre participants s'han responsabilitzat de la feina i s'han esforçat al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: han treballat amb una gran voluntat per aprendre (desig d'aprendre). Ha estat un equip que ha demostrat interès per les ciències socials. Treballar així els ha motivat. Però al confinament també s'han distribuït el treball entre els membres.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració pensant més a arribar abans al resultat final que en l'aprenentatge (desviació "productivista"); i també hi ha qui no participa gaire de tot això, ja sigui perquè no l'inclouen tant o perquè no s'involucra com les altres, és el participant 3.

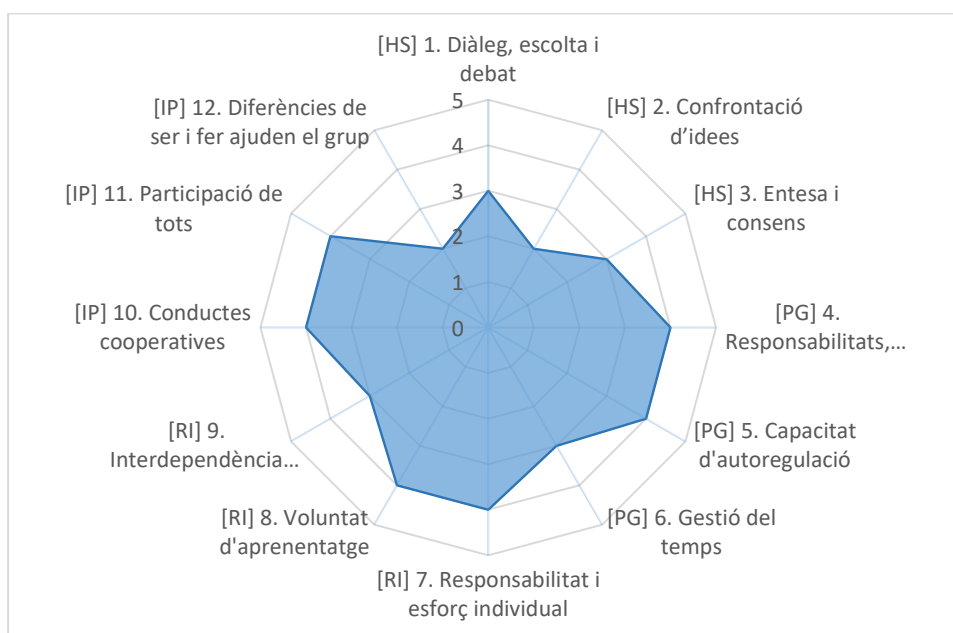
4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu) i s'han mantingut de forma constant inclús en el confinament. Tanmateix, és cert que hi ha moments on han col·laborat (desviació

productivista), és a dir, s'han repartit la part del treball que havien de fer cooperant entre tots. Això ha passat al confinament.

11. *Participació de tots*: tres dels cinc membres de l'equip han participat al màxim. La participant 97 ho ha aconseguit amb menor mesura, i el participant 3 ho ha fet de manera intermitent.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: és un equip que s'ha compenetrat bé, però les aportacions del participant 3 no eren del tot considerades. Les qui han estirat dels altres han estat les participants 2, 4, i, sobretot, la participant 1. Les tres han dut el pes del conjunt. La participant 97 ha seguit aquestes tres companyes. Per tant, no és un equip en què es pugui afirmar que les diferències de ser i fer els han ajudat a créixer, sinó que els han "ajudat" a posicionar cadascú a l'escala que es considerava (desviació "asimètrica"). Així que per sobre dels rols, tot i exercir-los, han sobresortit el caràcter natural de cadascú.

Gràfic 32. Diagrama radial de l'equip S1E1 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.2.- Triangulació de dades de l'equip S1E2

1	Participant 5
2	Participant 6
3	Participant 7
4	Participant 8

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen adequadament, tampoc no ho fan gaire més del necessari, però funcionen bé així. Ho fan abans de començar a fer feina i intervenen posteriorment per necessitat o per ajudar-se. Tanmateix, de vegades semblen ser un equip passiu. Quan comparteixen idees, s'escolten amb paciència, de manera activa i es respecten les opinions.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents i de qualitat, tot i que també s'accepta aviat l'opinió d'alguna de les membres i després les altres argumenten afegint més sobre la mateixa idea.
3. *Entesa i consens*: s'entenen molt bé, argumenten amb tranquil·litat i s'escolten amb paciència. Entenen les diferents postures i arriben a consensos fàcilment. No obstant això, l'opinió de tothom no té el mateix pes quan comparteixen postures.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: és un equip en què les participants actuen amb una gran responsabilitat. Compleixen els compromisos i les responsabilitats i exerceixen els rols i les seves funcions.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. Presencialment era un equip que semblava poder anar a molt més. Han treballat bé, seguint com s'havia de fer, però, tot i que s'han sabut adaptar a la situació del confinament, es detecta que en les últimes sessions no han treballat de la manera que es plantejava i s'han distribuït el treball.
6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, però l'han controlat. A l'aula tenien alguns problemes però, amb el confinament, han sabut com gestionar-lo. A més, en algunes sessions s'han repartit la feina a fer entre les membres de l'equip, i això suposa fer més via. Fet que no és positiu, al contrari.

3) Responsabilitat individual

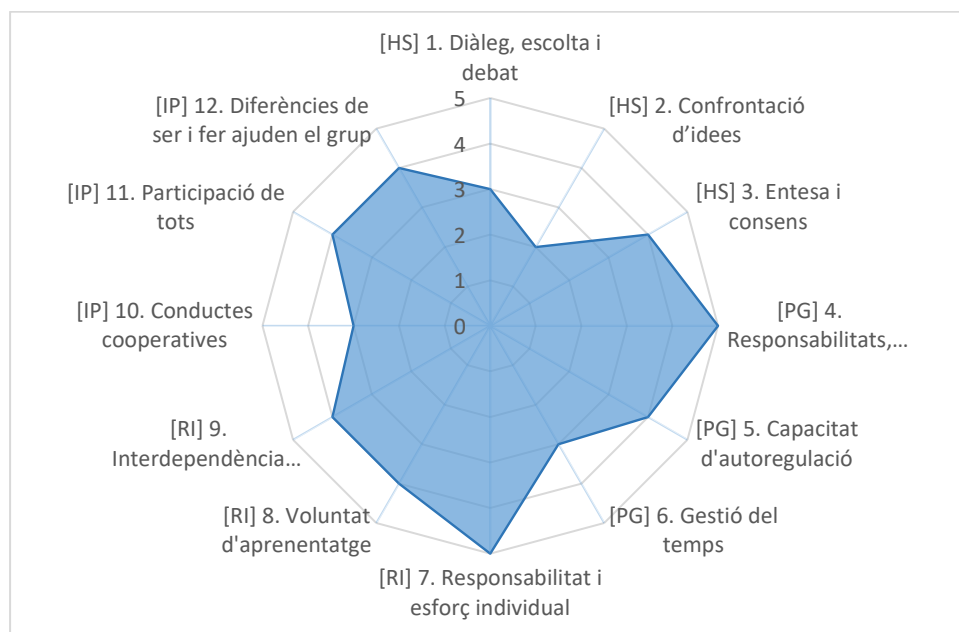
7. *Responsabilitat i esforç individual*: són molt responsables individualment i s'esforcen al màxim per fer la feina tant individual com grupal. És un equip molt dedicat a fer la feina de la millor manera possible.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: és un equip que mostraven interès i desig d'aprendre ciències socials. Amb el confinament aquesta voluntat ha quedat varada.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: les membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el de les d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració en l'aprenentatge al distribuir-se algun cop la feina.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han seguit el que s'havia de fer d'una manera correcta i han treballat en grup (de l'aprenentatge cooperatiu). Ara bé, ja confinats, en les darreres sessions, s'han repartit la feina.
11. *Participació de tots*: totes les participants s'han involucrat d'una manera activa. En sessions inicials els costava participar, però a mesura que han passat les classes han guanyat en atreviment. Al confinament s'han adaptat bé i amb dedicació.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: han treballat de manera responsable, i s'expressen amb tranquil·litat, tot respectant-se les opinions. La participant 7 té un caràcter més enèrgic, però això no significa que les altres restin passives ni que hagi estat per sobre en tasques de coordinació o organitzatives. L'equip s'ha mantingut amb implicació i bon fer gairebé en totes les sessions.

Gràfic 33. Diagrama radial de l'equip S1E2 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.3.- Triangulació de dades de l'equip S1E3

1	Participant 9
2	Participant 10
3	Participant 11
4	Participant 12

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen poc però bé, tant en les tasques grupals que han de fer conjuntes com en les tasques individuals. Ho fan abans de començar a fer feina i intervenen posteriorment per necessitat. De vegades semblen ser un equip passiu. Quan comparteixen idees, s'escolten amb paciència, de manera activa i es respecten les opinions. En les primeres sessions els qui estiren més de l'equip són els participants 10 i 11.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents i de molta qualitat, tot i que també s'accepta aviat l'opinió d'algun dels membres i després els altres argumenten agregant-ne més sobre la mateixa base. És un equip que argumenta amb tranquil·litat. En les primeres sessions, a les que els costa molt mostrar l'opinió és a les participants 9 i 12. Amb el temps guanyen en confiança i atreviment.
3. *Entesa i consens*: s'entenen bé els uns als altres. Com s'ha mencionat a l'ítem 1, els membres s'expressen amb tranquil·litat i s'escolten amb molt de respecte. Arriben a acords quan cal. Tot i això, en les primeres sessions, les participants 9 i 12 només assentien les decisions dels altres (desviació "asimètrica").

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: és un equip amb una gran responsabilitat. Compleixen els compromisos i les responsabilitats i exerceixen els rols i les seves funcions.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. A mesura que passaven les sessions les participants 9 i 12 eren més participants i guanyaven protagonisme dintre de l'equip. Amb el confinament i la virtualització l'equip s'ha mantingut. S'han adaptat bé i han continuat treballant amb la mateixa responsabilitat, però és una llàstima que no hagi anat a més, perquè presencialment semblava que progressaven a passes agegantades. Per tant, amb la

virtualització, s'han autoregulat bé però no han estat capaços de potenciar les seves qualitats ni de millorar en allò que els costa més.

6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, però l'han controlat bé. A l'aula tenien alguns problemes però que, amb el confinament, han sabut com gestionar el temps. Hi ha ajudat distribuir-se algun treball.

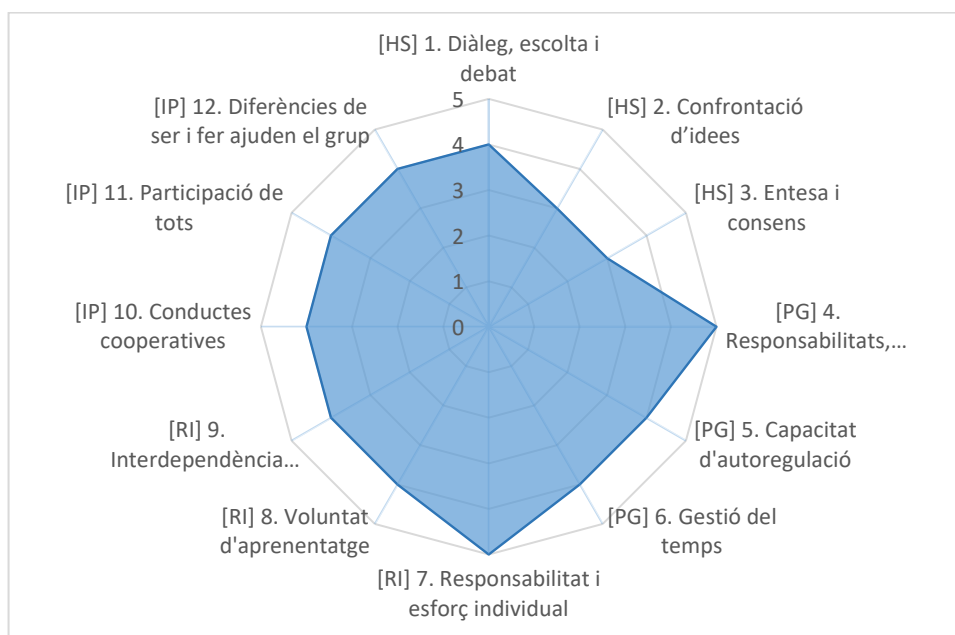
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són molt responsables individualment i s'esforcen al màxim per fer la feina de la millor manera possible, i demostren una gran motivació, en especial el participant 11. Aquest ha mostrat un gran interès per la matèria a partir de veure com seria. Aquesta motivació ha anat a més fins al confinament, quan s'ha mantingut.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: és un equip que mostrava ganes d'aprendre (desig d'aprendre). Demostrava desig d'aprendre ciències socials. No obstant això, en algunes sessions del confinament els integrants s'han mostrat massa resolutius, aquestes ganes han minvat.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip estan pendents uns dels altres i promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant amb el benefici individual però també amb el de les d'altres, així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració en l'aprenentatge al distribuir-se algun cop la feina.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han seguit el que s'havia de fer de manera correcta i han treballat en grup (de l'aprenentatge cooperatiu). A l'aula era un equip que anava a més, i inclús en tasques més de caire individual s'ajudaven. Amb el confinament, alguns cops, s'han repartit el treball i ha desaparegut aquest bon fer.
11. *Participació de tots*: Tots s'han involucrat d'una manera activa. En les primeres sessions les participants 9 i 12 mostraven un comportament molt passiu. Aquestes participants a poc a poc han guanyat més protagonisme.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: és un grup serè. Són responsables, tranquils i es mostren respecte. Les diferències de ser i fer ajudaven a fer créixer l'equip. El confinament ha fet que s'estronqui aquesta progressió.

Gràfic 34. Diagrama radial de l'equip S1E3 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.4.- Triangulació de dades de l'equip S1E4

1	Participant 13
2	Participant 14
3	Participant 15
4	Participant 16

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica bé. Des d'un inici han anat a una. No obstant això, en les primeres sessions els ha costat copsar com s'havia de treballar, es repartien el treball en parelles. En la situació de parella dialogaven, debaten i feien la seva part del treball. Tot i que treballen cooperativament en parelles, no és aquesta la finalitat de l'estructura dissenyada. Quan es fa avís d'això, treballen tal com està marcat a l'assignatura, però en el confinament hi ha cops que tornen a treballar així. Qui ha agafat més la direcció de l'equip han estat les participants 13 i 15, la resta han estat més en una posició secundària a l'hora de decidir qüestions de coordinació i organització.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees acostuma a ser un equip que va a una, aviat es posen d'acord, sense confrontar gaire idees oposades que sorgeixen.

3. *Entesa i consens*: és un equip en què els participants s'adapten massa aviat a alguna idea d'algun dels membres, renunciant a les seves. Arriben massa prompte a consensos sense haver de passar pel procés d'entendre o no la idea defensada d'altres companys.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols. Treballen molt i van tots a una. Compleixen els compromisos personals que s'han marcat, tant en les sessions presencials com en les virtuals al confinament.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut al mateix nivell al llarg de totes les sessions, malgrat que aquest ha minvat quan l'estat d'alarma es prolongava. L'equip ha corregit en algunes sessions el fet de no dividir-se la feina per a fer-la en parelles o individual, però amb aquesta situació s'ha repetit.
6. *Gestió del temps*: no és un aspecte que els hagi preocupat en excés, però sí que han recorregut a no treballar tal com s'indicava, en algunes sessions del confinament, per fer més via (desviació "productivista"). Per tant, aquest fet, també és una mala gestió del temps en les sessions afectades.

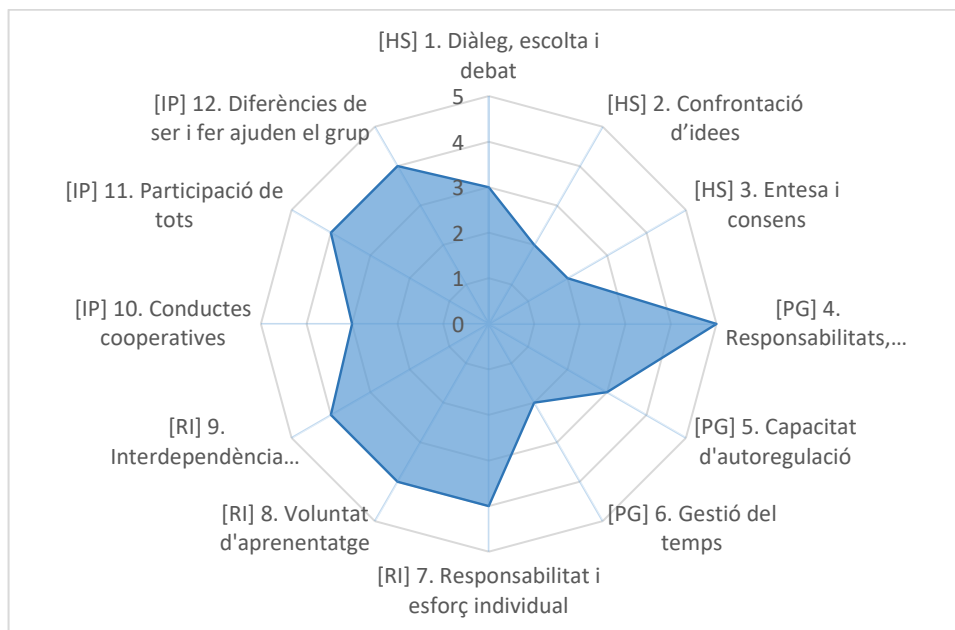
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: els membres d'aquest equip són responsables i s'esforcen al màxim de manera individual. I s'esforcen per a assolir les metes acadèmiques dels treballs grupals. No obstant això, el fet de treballar molts cops per parelles i no com a equip fa que aquest ítem no sigui puntuat al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: treballen amb motivació. L'equip mostra ganes d'aprendre (desig d'aprendre) en les sessions presencials. En les virtuals se'ls ha fet llarga la proposta cooperativa. Els mesos de confinament han esgotat a tothom.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip treballen gairebé sempre plegats però en parella, i promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el de l'altre. Tanmateix, després uneixen les dues parts fent-ne una revisió una de les membres. Tal com també hi ha cops que es distribueixen la feina per fer-la de manera individual.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: no han treballat sempre en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu), però quan ho han fet, ho han fet molt bé. Han treballat també dividint-se la feina de manera individual i per parelles. Quan ho han fet en parelles cooperen de la manera que haurien de fer com a equip.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals. La participant 16 participa però amb menor mesura que els altres.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden al grup a fer un treball de major qualitat. És una llàstima que no hagin treballat sempre de la manera que es demanava. És un equip conformat per integrants ben diferents que han sabut treballar còmodament entre ells. També s'han animat (l'equip com a suport).

Gràfic 35. Diagrama radial de l'equip S1E4 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.5.- Triangulació de dades de l'equip S1E5

1	Participant 17
2	Participant 18
3	Participant 19
4	Participant 20

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica bé, però que no ho fa gaire més del que és imprescindible. Funcionen bé així. Quan comparteixen idees, s'escolten amb paciència, de manera activa i es respecten les opinions.
2. *Confrontació d'idees*: confronten idees però no és un equip en què en sorgeixin gaires, de divergents; és un equip que sol estar d'acord ben aviat amb alguna de les primeres idees que es donen i s'executa sense pensar-hi més.
3. *Entesa i consens*: s'entenen molt bé, argumenten amb tranquil·litat i s'escolten de manera activa tots els membres. Entenen les diferents postures i arriben a consensos molt fàcilment. En d'altres casos s'accepta massa aviat una de les idees, sense deixar que els altres expressin les seves. Per tant, també és un equip que arriba massa aviat a l'entesa i consens.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: és un equip en què les participants actuen amb responsabilitat. Compleixen els compromisos personals i les responsabilitats grupals. Exerceixen els rols.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. Tot i això, no sempre segueixen com s'ha de treballar. Aquest fet el saben però no ho han acabat de solucionar en moltes de les sessions. Així que molts cops es distribueixen la feina. Tampoc no han millorat en aspectes comunicatius.
6. *Gestió del temps*: no és un fet que els hagi preocupat gaire al llarg de tota l'experiència cooperativa, ja que molts cops s'han dividit la feina, i no han patit per una mala gestió del temps. Però això no era una solució.

3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són molt responsables individualment i s'esforcen al màxim per fer la feina tant individual com grupal. És un equip molt

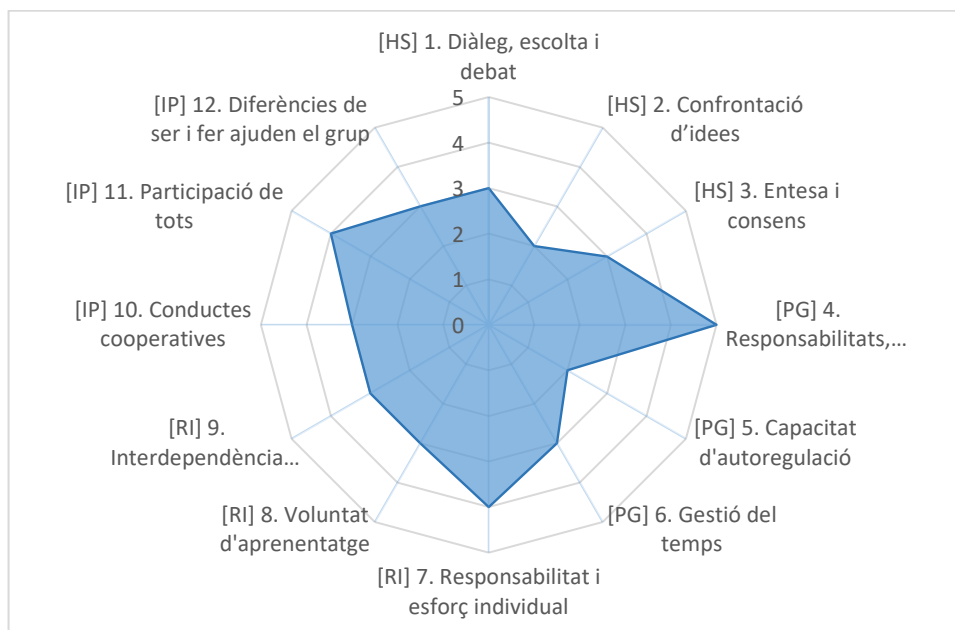
dedicat a intentar treure un bon resultat. El problema és que molts cops han obviat la manera com s'havia de fer.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: és un equip que ha mostrat un interès i una motivació correcta, i s'han mantingut al llarg de totes les sessions.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però més pensant en el treball final. És a dir, enfoquen esforços a treballar cooperativament per a un bona producció final, però no tant per l'aprenentatge de cadascun d'ells (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup (de l'aprenentatge cooperatiu), però també han treballat distribuint-se la feina (desviació "productivista") i després ajuntant-ne parts i repassant-ho entre tots (col·laboració).
11. *Participació de tots*: tots els membres de l'equip han participat, tot i que els participants 18, 19 i 20 amb una mica menys d'implicació per la matèria que el participant 17.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: els integrants han conformat un bon equip que no s'ha acabat d'ajustar molts cops a la manera com havien de treballar, però quan ho han fet han treballat bé. No hi ha hagut cap conflicte. Tanmateix, no han tingut cap evolució ni en positiu ni en negatiu.

Gràfic 36. Diagrama radial de l'equip S1E5 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.6.- Triangulació de dades de l'equip S1E6

1	Participant 21
2	Participant 22
3	Participant 23
4	Participant 24

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen de manera constant i eficient. Des l'inici han comprès que poden compartir tota mena de dubtes i ajudar-se, encara que hi hagi treballs que siguin individuals. A més, raonen de valent i confronten postures.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en surten de divergents constantment i les debaten. Tot i això, val a dir que un membre de l'equip ho ha fet de manera intermitent. A l'aula, el participant 24 s'ha mostrat menys implicat que els altres companys. Això ha augmentat amb el confinament. La resta de membres han participat d'una manera activa i s'han involucrat al màxim. El participant 21 era qui moderava més el debat quan calia, exercint així una de les funcions del rol de coordinador.
3. *Entesa i consens*: arriben a consensos mitjançant el diàleg i entenent altres postures. Argumenten, s'escolten de manera activa i arriben a acords quan cal. I també es respecten per deixar marge a la individualitat a l'hora de decidir en tasques individuals però que han de ser confrontades (sense la necessitat d'arribar a un acord).

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols, funcions i compromisos personals. No obstant això, el participant 24 no ha estat tan implicat com els altres.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han anat treballant de la mateixa manera i s'han mantingut a un nivell alt al llarg de totes les sessions. Tot i això, durant el confinament ha minvat la motivació del participant 24 i no s'ha sabut regular millor. Tal com també s'han acabat distribuint alguna feina a fer en les sessions de confinament (desviació "productivista").

6. *Gestió del temps*: aprofiten molt bé el temps i, tot i ser una qüestió que els ha preocupat, l'han gestionat molt bé. Saben aturar-se per debatre temes i saben quan ser resolutius i anar per fer feina. Això sí, s'han repartit algun treball en les últimes sessions.

3) Responsabilitat individual

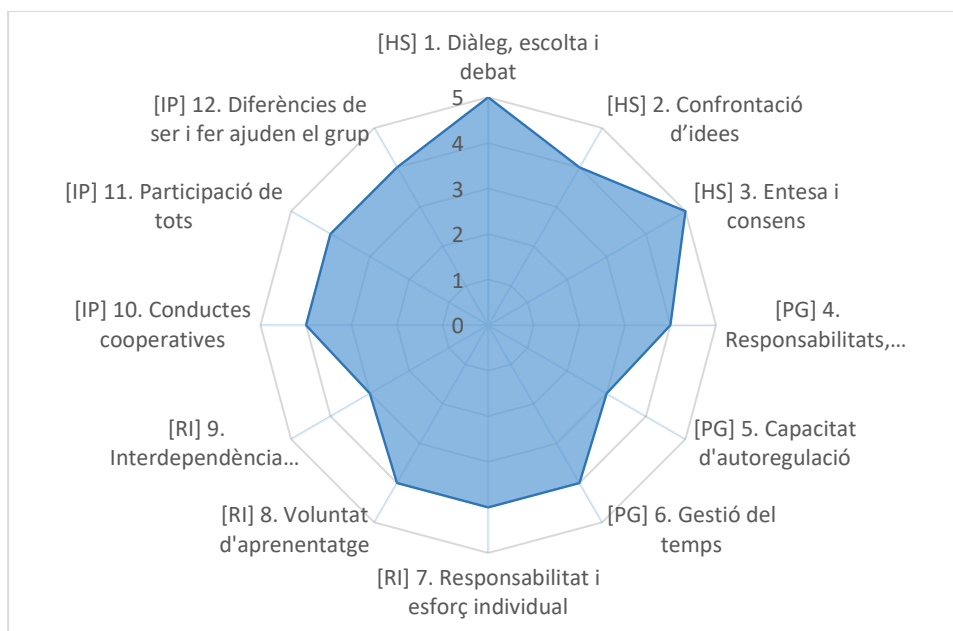
7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i en equip, i s'esforcen per assolir les metes acadèmiques dels treballs. L'esforç individual és màxim. El participant 24 ho fa un nivell per sota que els seus companys.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre) sobre el contingut que s'imparteix. Contínuament es pregunten el perquè, intenten esbrinar, pregunten al docent i es capfiquen per aprendre més sobre allò que fan. Això en el confinament, al llarg de les sessions, ha anat minvant.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Però molts cops aquest interès queda bandejat per l'objectiu productiu (desviació "productivista"), i això passa més al confinament. És per això que en alguns treballs acaben col·laborant, pensant més a acabar aviat. A més, el participant 24 no ha arribat mai a l'actitud cooperativa que han tingut els companys.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat molt bé en grup (de l'aprenentatge cooperatiu). Tret d'algunes sessions del confinament, han seguit el que s'havia de fer. Han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontàniament en tasques individuals.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs i s'han responsabilitzat en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Com s'ha indicat, a l'hora de compartir idees i de tenir iniciativa, el menys proactiu ha estat el participant 24.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden a fer un treball de qualitat. Els participants són ben diferents, però han congeniat. Presencialment es prenien els rols i funcions amb molta seriositat. Amb la

virtualitat, el participant 24 ha afluixat i s'ha descordat d'algunes funcions i responsabilitats grupals.

Gràfic 37. Diagrama radial de l'equip S1E6 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.7.- Triangulació de dades de l'equip S1E7

1	Participant 25
2	Participant 26
3	Participant 27
4	Participant 28

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica bé. No obstant això, hi ha dues de les estudiants que els costa més participar i compartir el que pensen: participants 27 i 28. Encara que tots quatre participants s'impliquen molt en la feina a fer.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees acostuma a ser un equip que volen demostrar que van a una, fent que estiguin sempre massa d'acord amb tot i que no hi hagi gaire confrontació. Tanmateix, els participants 25 i 26 solen aportar un punt de vista crític al que s'està comentant.

3. *Entesa i consens*: és un equip en què els participants s'adapten massa aviat a alguna idea d'algun dels membres, renunciant a les seves (casos de les participants 27 i 28). Tot i això, s'escolten amb calma, s'entenen i arriben a acords.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols. S'impliquen i van tots a una. Compleixen els compromisos personals que s'han marcat, tant en les sessions presencials com en les virtuals en el confinament.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han treballat amb la mateixa implicació i s'han mantingut al mateix nivell al llarg de totes les sessions. Per tant, s'han adaptat bé a la situació de confinament. No obstant això, l'equip no ha anat a més. Tal com també en alguna sessió s'han repartit la feina (desviació "productivista").
6. *Gestió del temps*: no és un aspecte que els hagi preocupat en excés. L'han acabat controlant bé. També s'ha d'indicar que en diverses sessions s'han repartit la feina (desviació "productivista").

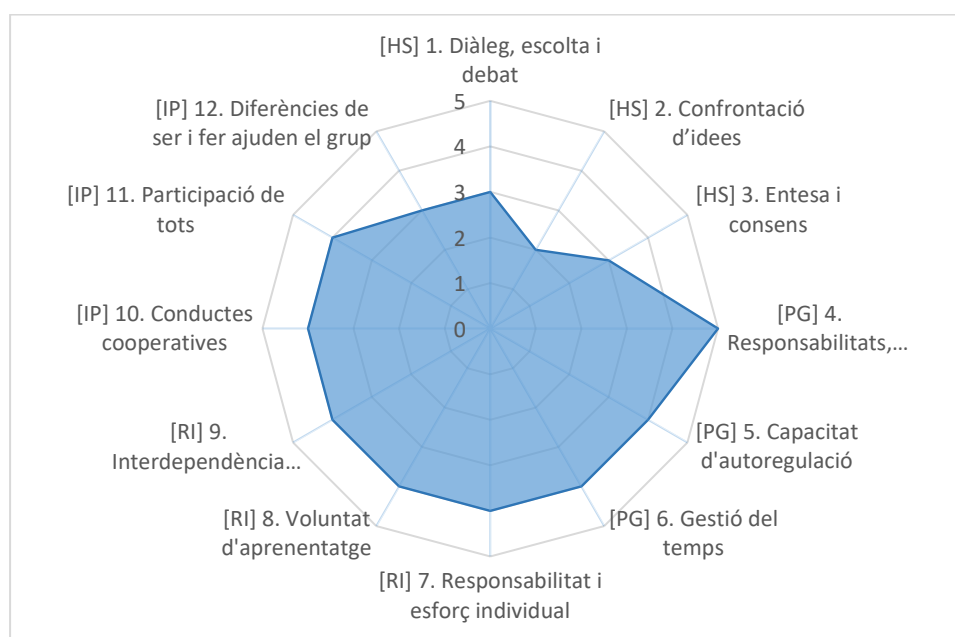
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables i s'esforcen al màxim de manera individual. En aquests aspectes, la participant 27 ha estat per sota dels seus companys.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: treballen amb motivació i amb desig d'aprendre, però no ho han sustentat. Ha estat difícil, el confinament i la prolongació dels estat d'alarma. Presencialment els participants 25, 26 i 28 transmetien passió per les ciències socials.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració pensant més a arribar abans al resultat final que en l'aprenentatge (desviació "productivista"), encara que es produeixen amb menor mesura.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: presencialment han treballat molt bé cooperativament, en grup cooperatiu (en equip de l'aprenentatge cooperatiu), però en la virtualització, es detecta que no sempre segueixen les indicacions i es reparteixen algunes parts dels treballs (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitat en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Els participants 25 i 26 són els que han estat més per l'equip.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer una bona feina. Tot i això, potser pel confinament, s'han quedat estancats i l'equip no ha anat a gaire més. Les dues participants que de vegades no acabaven de ser gaire proactives s'han mantingut de la mateixa manera.

Gràfic 38. Diagrama radial de l'equip S1E7 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.8.- Triangulació de dades de l'equip S1E8

1	Participant 29
2	Participant 30
3	Participant 31
4	Participant 32

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Alhora, tenen l'equip com un suport personal, per fer-se costat i animar-se. Hi ha una comunicació ben fluida, amb confiança i s'escolten amb atenció.
2. *Confrontació d'idees*: confronten idees divergents, defensen postures i ho comenten tot plegats. Tenen bons debats i arriben a acords quan cal.
3. *Entesa i consens*: arriben a consensos mitjançant el diàleg i entenent les postures de tothom. Es transmeten molta empatia. Tenen l'equip com un espai per cuidar-se. Això implica que en els debats s'expressin amb gran respecte i s'escoltin atentament.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols i funcions. Compleixen també amb els compromisos personals. Són seriosos a l'hora de treballar i tenen sentit del deure.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han anat treballant amb la mateixa constància i s'han sabut avaluar i dir allò que calia millorar o canviar així com allò que calia continuar fent. Tanmateix, en algunes sessions virtuals han acabat distribuint-se la feina (desviació "productivista"). De manera puntual, però. També han sabut reduir el temps de les últimes sessions i augmentar-ne la quantitat, ja que no eren capaços de ser productius. Els mesos de confinament han fatigat.
6. *Gestió del temps*: la gestió del temps és un aspecte que presencialment no acabaven de controlar del tot bé. També perquè hi ha cops que debaten i argumenten massa en situacions d'aprenentatge que no és necessari (desviació divagant). En la virtualització és l'equip que ha realitzat més sessions i ha allargat més l'experiència cooperativa. La prolongació de l'estat d'alarma els ha esgotat i

no eren capaços d'estar gaire temps fent feina. Així que en les últimes sessions han decidit reduir el temps d'aquestes i fer-ne més.

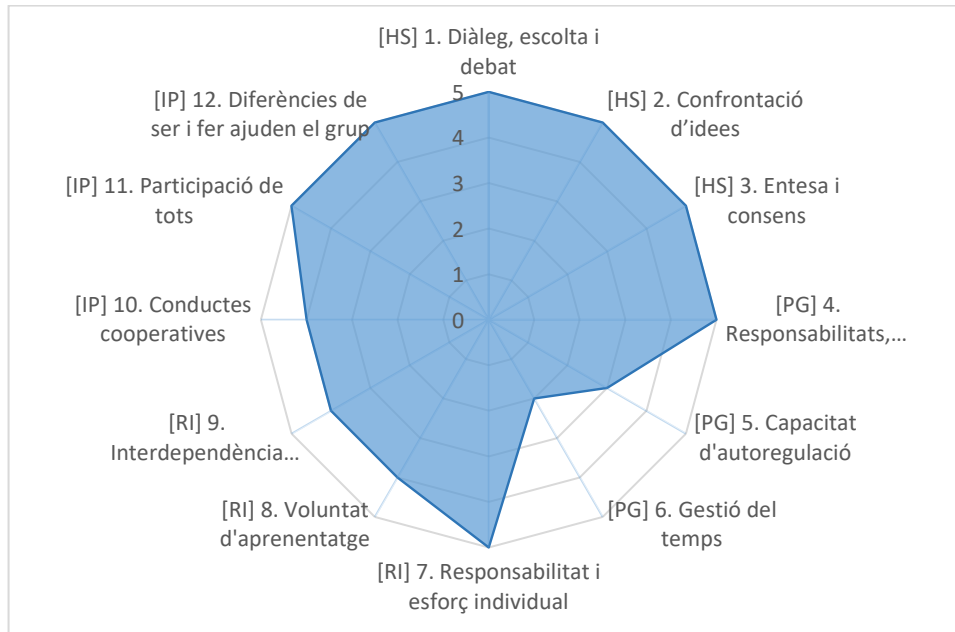
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables de manera individual i amb l'equip, s'esforcen per aconseguir les metes acadèmiques. Treballen tal com es demana i s'aporten paciència, tranquil·litat i bon tracte. Tots els participants d'aquest grup s'esforcen al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: desprenen desig d'aprendre sobre el contingut que s'imparteix. Presencialment més que en el confinament. Com s'ha comentat en ítems anteriors, se'ls ha fet llarg.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració pensant més a arribar abans al resultat final que en l'aprenentatge (desviació "productivista"), encara que es produeixen amb menor mesura i al final de l'experiència per esgotament del confinament. És un equip on apareix la generositat.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània en els treballs individuals. En les últimes sessions també s'han repartit feina, cosa que no es podia fer.
11. *Participació de tots*: tots els integrants han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitzat en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Tothom s'ha mostrat proactiu.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer un treball de qualitat. Han congeniat a la perfecció. L'equip també ha estat un instrument de suport i de fer-se costat.

Gràfic 39. Diagrama radial de l'equip S1E8 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.9.- Triangulació de dades de l'equip S1E9

1	Participant 33
2	Participant 34
3	Participant 35
4	Participant 36

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: a l'aula treballen però de manera desequilibrada. No ho fan tots amb la mateixa implicació (la participant 33 és qui estira l'equip). Al confinament ni es connecten per treballar junts.
2. *Confrontació d'idees*: hi ha acceptació d'alguna de les idees prèvies que la participant 33 transmet. Els altres participen, però la participant esmentada és qui argumenta amb coherència i exposa idees a fer amb sentit comú. Al confinament no hi ha confrontació.
3. *Entesa i consens*: arriben a consensos sense parlar gaire. Al confinament no hi ha contacte, es creen dos bàndols.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: fan el mínim que s'ha de fer. El participant 35 és el menys dedicat en aquests aspectes.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que no acabava de funcionar del tot bé a l'aula i que durant el confinament s'ha trencat i s'han creat dos bàndols: les participants 33 i 34, que comenten que els altres no s'involucren i no es responsabilitzen de res, i els participants 35 i 36, que assenyalen que no compten amb ells. L'equip no fas avís de la situació al docent.
6. *Gestió del temps*: a l'aula els preocupa, i al confinament no és una qüestió que els amoïni gaire com a equip, ja que aquest no ha existit com a tal.

3) Responsabilitat individual

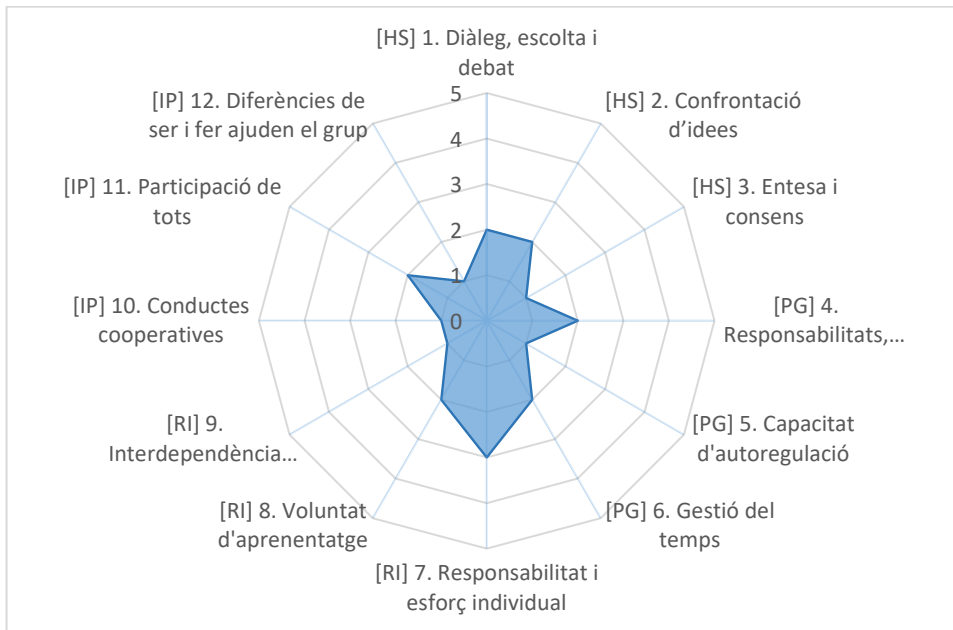
7. *Responsabilitat i esforç individual*: les participants 33 i 34 es responsabilitzen i s'esforcen per complir amb la feina. En canvi els participants 35 i 36 no ho fan i culpen les altres de no fer-ho. Es produeix una desviació “diferenciadora”.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: la participant 33 és l'única que mostra “desig d'aprendre”, però que ha anat minvat al llarg de les sessions. La resta de membres no presenten aquest interès.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: no existeix pensant en el benefici individual de l'aprenentatge, ni tampoc pensant en el dels altres. Només la participant 33 és qui ho ha intentat, fins que ha desistit i, un cop confinats, ha fet els treballs gairebé sola. La resta de membres només han pensat en el resultat final (desviació “productivista”), intentant arribar-hi ben ràpidament i de qualsevol manera, i esforçant-s'hi el menys possible.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: en molt poques sessions han treballat com a equip. Es distribueixen els treballs entre els membres (desviació “productivista”). No apareixen conductes cooperatives de cap tipus. Al confinament no existeix equip.
11. *Participació de tots*: en la presencialitat tots s'involucren. Qui ho fa amb menys implicació és el participant 35. Al confinament desapareixen com a equip i cadascú fa la feina que li pertoca en la distribució del treball, fent les participants 33 i 34 la gran part de la feina (desviació “diferenciadora”).

12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer no han ajudat gens a l'equip a assolir les metes acadèmiques i han forçat a crear dos bàndols enfrontats. El participant 35 ja es mostrava menys involucrat en la presencialitat. La participant 33 era qui estirava de l'equip. Entremig estaven els altres dos participants. Al confinament s'ha trencat l'equip en dos.

Gràfic 40. Diagrama radial de l'equip S1E9 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.10.- Triangulació de dades de l'equip S1E10

1	Participant 37
2	Participant 38
3	Participant 39
4	Participant 40

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que es comunica poc. Els costa i no ho fan d'una manera fluida. Però quan comparteixen idees, s'escolten de manera activa i es respecten.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en surten de divergents, però la majoria de vegades s'accepta aviat l'opinió d'algun membre i després els altres

argumenten agregant més sobre la mateixa idea. El participant 40 no aporta gaire en la confrontació.

3. *Entesa i consens*: s'entenen i saben posar-se en la postura dels altres. Tot i això, el participant 38 es mostra taxatiu quan aporta idees o opina sobre les dels altres. L'equip arriba a acords si és necessari.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables amb els companys i el rol que exerceixen. El participant 4 no sempre compleix amb totes les funcions que li pertocuen.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. No han millorat, però s'han adaptat bé al confinament. Han treballat d'una manera correcta, però sense excel·lir en res. El participant 4 s'ha mantingut amb una implicació intermitent, s'ha aconseguit que s'involucri però tampoc no ha anat a més.
6. *Gestió del temps*: com que els debats i les confrontacions no s'allarguen gaire, controlen bé el temps. També es reparteixen algunes feines, i això fa que no es descontrolï el temps (desviació "productivista").

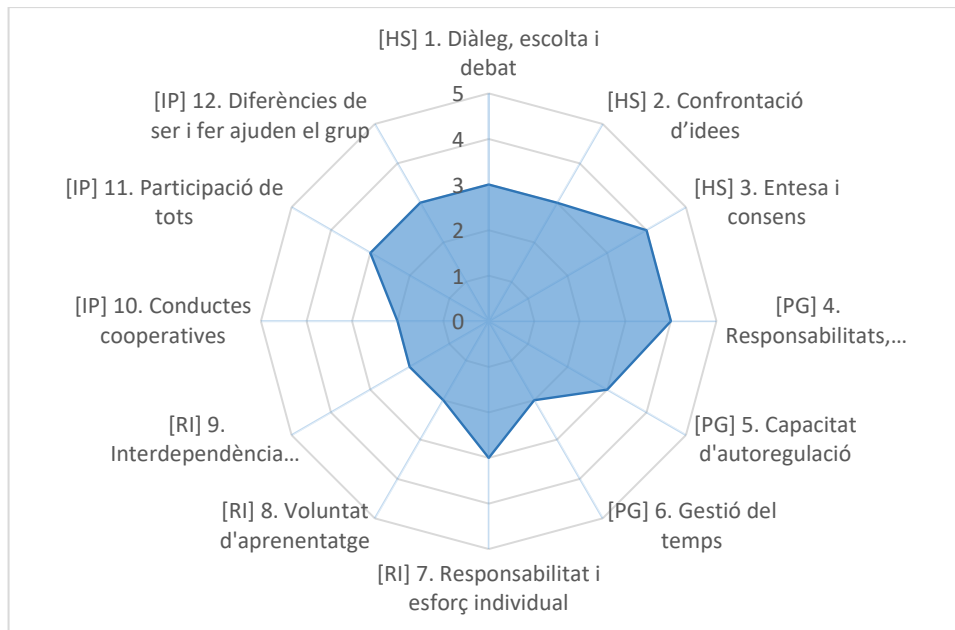
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i s'esforcen per fer la feina. El participant 40 és el membre que no compleix tant aquests aspectes. Ha anat fent, i cal dir que ha tingut la sort d'estar en un equip on els altres es responsabilitzen i s'involucren.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de posar per fer la feina amb una actitud correcta. El participant 37 és l'únic que ha mostrat ganes per la matèria.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però només en sessions inicials. Després enfoquen la feina per dur a terme una producció final (desviació "productivista"). El participant 38 no ha tingut gaire interès a cooperar per aprendre, i el participant 40 no l'ha tingut mai. Només el participant 37 és qui ha intentat aprendre sobre la matèria.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat d'una manera correcta en grup (de l'aprenentatge cooperatiu), però lluny d'excel·lir. També s'han repartit treballs. I en els moments de confrontar no ho han fet gaire.
11. *Participació de tots*: menys el participant 40, han participat tots d'una manera activa. En alguna sessió a la participant 39 li ha costat, però ho ha acabat fent.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: en aquest equip no han ajudat gaire, però tampoc no han perjudicat.

Gràfic 41. Diagrama radial de l'equip S1E10 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.11.- Triangulació de dades de l'equip S1E11

1	Participant 41
2	Participant 42
3	Participant 43
4	Participant 44

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica constantment. Han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se, encara que hi hagi treballs que siguin individuals. Així doncs, tant en els treballs grupals com en els individuals miren

de treballar plegats i debaten i confronten postures quan pertoca pel bé de l'equip, i de manera voluntària pel bé individual.

2. *Confrontació d'idees*: els participants exposen idees divergents i les defensen, fent que aparegui aquesta confrontació. Però també és un equip que, de vegades, es conformen amb alguna de les primeres idees que algun dels membres exposa.
3. *Entesa i consens*: els participants s'escolten de manera activa i es respecten. Arriben amb facilitat a consensos per avançar en el treball grupal. Però, com s'ha mencionat a l'ítem 2, no sempre arriba a sorgir confrontació en les situacions d'aprenentatge on es preveu.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els membres de l'equip compleixen amb responsabilitats, compromisos personals i rols a desenvolupar. És un equip que es preocupa pels aspectes grupals.
5. *Capacitat d'autoregulació*: el grup funciona molt bé en les sessions presencials i s'ha adaptat bé a la virtualització i al confinament. Tot i que es detecta que ha baixat la força que els empenyia. En sessions del confinament s'han distribuït feina (desviació "productivista").
6. *Gestió del temps*: no ha estat una gran preocupació de l'equip. A l'aula els suposava algun maldecap. Durant la virtualització l'han controlat bé. El fet de distribuir algun treball també ajuda a no patir en aquest aspecte.

3) Responsabilitat individual

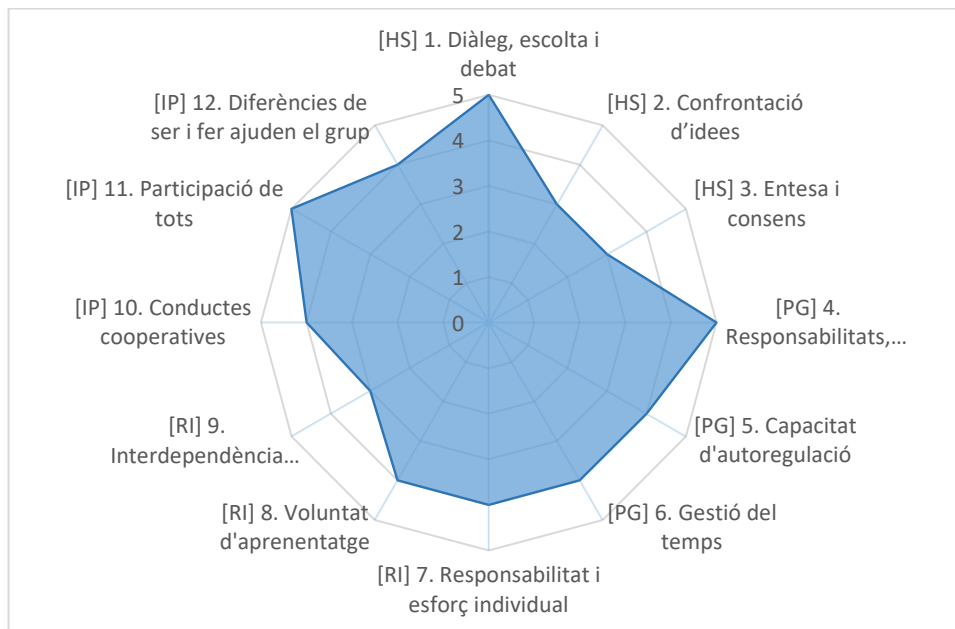
7. *Responsabilitat i esforç individual*: tenen un nivell de responsabilitat molt alt. Entenen que la responsabilitat individual afecta l'equip. S'esforcen per treure endavant els treballs i intenten presentar sempre una feina de qualitat. No obstant això, en les darreres sessions es reparteixen feina (desviació "productivista").
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren "desig d'aprendre" sobre el contingut. No és un equip que ho faci en excés, però sí que se'ls veu interessats. Tot i que, com tots els equips, en les darreres sessions l'objectiu ja és acabar l'assignatura.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però més pensant en el treball final. És a dir, enfoquen esforços per treballar cooperativament per a un

bona producció final, però no tant per l'aprenentatge de cadascun d'ells (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua de manera espontània en els treballs individuals. Tot i això, com s'ha mencionat a l'ítem 9, en les últimes sessions s'han repartit feina entre els membres de l'equip.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals i en les tasques i funcions de l'equip.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: han conformat un bon equip, han sumat en tot moment i s'han tingut com a suport. Les diferències de ser i fer han ajudat a l'equip a fer una bona feina.

Gràfic 42. Diagrama radial de l'equip S1E11 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.1.12.- Triangulació de dades de l'equip S1E12

1	Participant 45
2	Participant 46
3	Participant 47
4	Participant 48

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica sovint i, quan ho fa, ho fa bé. S'escolten amb atenció, debaten amb tranquil·litat i es respecten. Han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Encara que no tothom participa per igual.
2. *Confrontació d'idees*: els participants exposen idees que són divergents i les defensen, i sorgeix confrontació, però també sovint accepten les primeres que algun dels membres exposa.
3. *Entesa i consens*: els participants s'escolten de manera activa i es respecten. Arriben amb facilitat a consensos per avançar en el treball de l'equip. Però, com s'ha mencionat a l'ítem 2, no sempre arriba a sorgir confrontació.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els membres de l'equip compleixen amb responsabilitats, compromisos personals i rols a desenvolupar.
5. *Capacitat d'autoregulació*: el grup funciona molt bé en les sessions presencials i s'ha adaptat bé a la virtualització i al confinament. Continuen treballant sempre de la mateixa manera, tot i que puntualment s'han repartit algunes tasques (desviació "productivista").
6. *Gestió del temps*: no ha estat una gran preocupació de l'equip. A la virtualització l'han controlat bé.

3) Responsabilitat individual

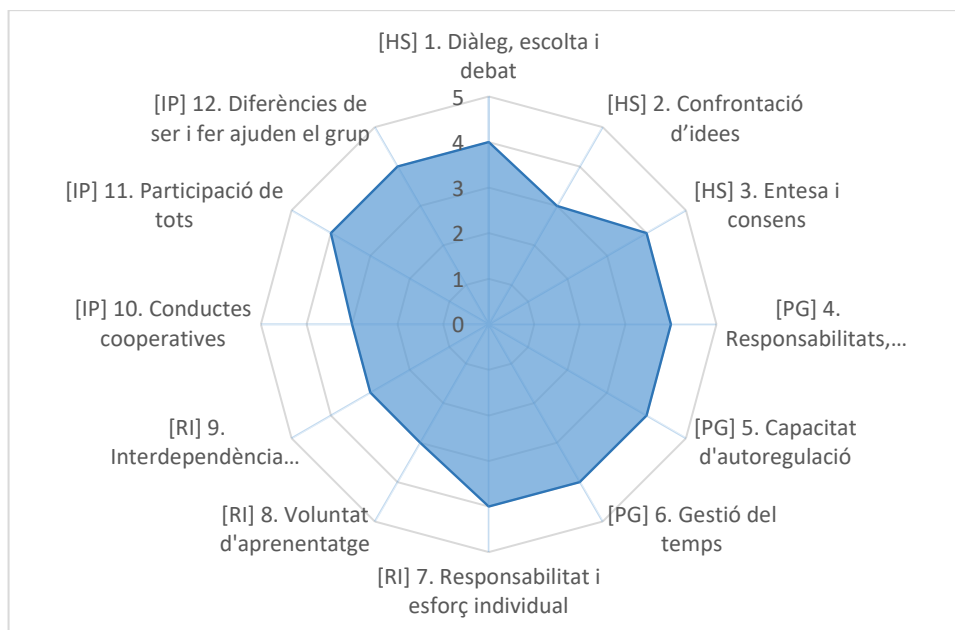
7. *Responsabilitat i esforç individual*: entenen que la responsabilitat individual afecta l'equip. S'esforcen per treure endavant els treballs. Tot i que, com s'ha mencionat, en alguna tasca s'han repartit la feina (desviació "productivista").
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren "desig d'aprendre" sobre el contingut, però no és un equip que ho faci en excés.

9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però més pensant en el treball final. És a dir, enfoquen esforços a treballar cooperativament per a una bona producció final, però no tant per l'aprenentatge de cadascun d'ells (desviació “productivista”).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer. Tot i això, com s'ha mencionat, en algunes tasques s'han repartit feina entre els membres de l'equip (desviació “productivista”).
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals i en les tasques i funcions de l'equip. Val a dir que els participants 45 i 47 no sempre han estat proactius, tal com els altres companys en algun moment de l'experiència, però ha estat un equip on tothom ha participat més o menys per igual.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: han conformat un bon equip, han sumat forces en tot moment i s'han tingut com a suport. Les diferències de ser i fer han ajudat l'equip a fer una bona feina.

Gràfic 43. Diagrama radial de l'equip S1E12 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2. Triangulació de dades dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu)

12.2.1.- Triangulació de dades de l'equip S2E13

1	Participant 49
2	Participant 50
3	Participant 51
4	Participant 52

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: han treballat de manera correcta, sense excel·lir, i seguint com s'havia de fer en moltes de les sessions. Hi ha hagut diàleg, bona escolta i debat quan ha pertocat, tot i que no sempre de qualitat.
2. *Confrontació d'idees*: exposen idees i en confronten, però no és el que fan més sovint. És més freqüent que acceptin aviat una de les primeres idees exposades i que es dugui a terme.
3. *Entesa i consens*: és un equip que s'entenen aviat i arriben a consensos sense problema. Accepten massa aviat alguna de les idees.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són participants responsables i que, en línies generals, compleixen amb els compromisos, rols i funcions. L'excepció de l'equip és el participant 50, que no ho compleix gaire.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final, que de vegades no ha estat la millor, ja que alguns s'han repartit la feina (desviació "productivista"). Tot i això, s'han adaptat sense problemes a la virtualització. El participant 50 ha empitjorat la implicació i la participació activa.
6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, i a l'aula tenien alguns problemes per ajustar-se al que s'havia de fer en una sessió. En el confinament l'han controlat millor. També és perquè es distribueixen la feina (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

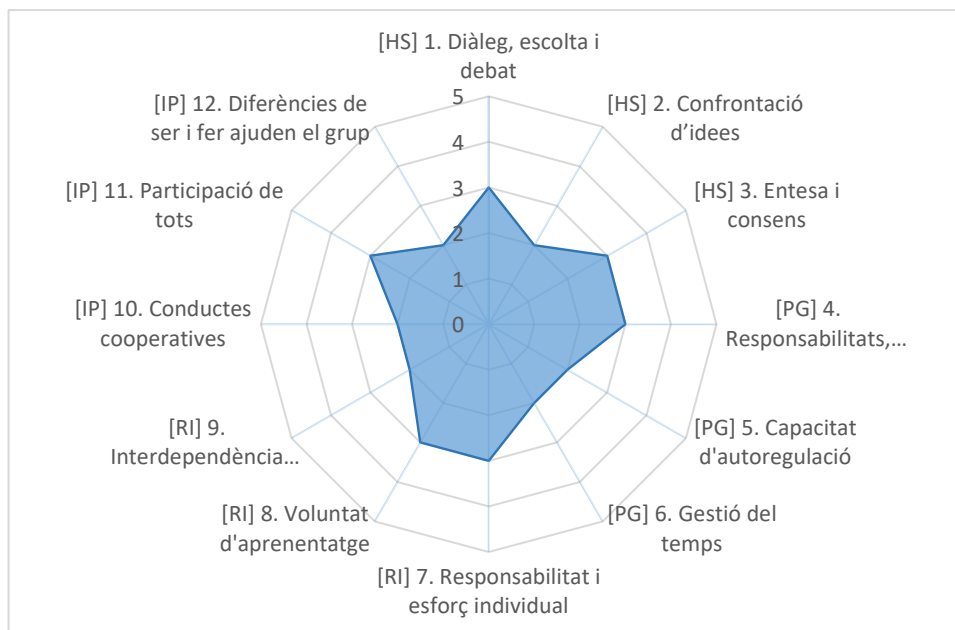
7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i s'esforcen per fer la feina. Han complert d'una manera correcta. Com ja s'ha indicat, el participant 50 és qui menys s'ha responsabilitzat i esforçat.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: en les primeres sessions mostraven un gran interès i se'ls veia motivats amb la matèria, però han anat a menys.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però més pensant en el treball final. És a dir, enfoquen esforços a treballar poc cooperativament i més en col·laboració per a una bona producció final (desviació "productivista"). No pensen gaire en l'aprenentatge individual.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: alguns cops han seguit el que s'havia de fer i han treballat en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu), però molts cops han col·laborat repartint-se la feina entre els membres i després ajuntant-ne les parts (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: com s'ha mencionat, el participant 50 ha anat de poc a menys. La resta de membres sí que han participat.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: no hi ha hagut cap conflicte i s'han entès, però les diferències entre ells no els han portat a treballar millor que si ho haguessin fet de manera individual, per exemple. Encara més, potser ha perjudicat els estudiants amb més interès. El participant 49 és qui més ha sostingut l'equip, i el participant 50 és qui menys s'ha involucrat.

Gràfic 44. Diagrama radial de l'equip S2E13 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.2.- Triangulació de dades de l'equip S2E14

1	Participant 53
2	Participant 54
3	Participant 55
4	Participant 56

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen de manera correcta. Les participants 53, 54 i 55 ho fan sovint, però el participant 56 no participa en el diàleg i la confrontació.
2. *Confrontació d'idees*: no hi ha gaire confrontació d'idees. Sovint accepten alguna idea inicial i la realitzen. La participant 53 és la que sol aportar una visió més crítica.
3. *Entesa i consens*: és un grup que entén la posició dels altres, tot i que no hi ha gaire confrontació. Arriben de forma ràpida a consensos. El participant 56 no opina gaire, accepta el que diuen les companyes.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: les tres participants més actives tenen un gran sentit de la responsabilitat per l'equip. Exerceixen bé rols i funcions. El participant 56 no compleix amb les funcions del rol de coordinador.
5. *Capacitat d'autoregulació*: les tres participants més actives s'han sabut autoregular i s'han adaptat bé al confinament. A l'aula el participant 56 és un company intermitent i que passa a ser absent durant el confinament.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions no el gestionaven del tot bé. En el confinament ha anat millor. També perquè alguns cops es distribueixen treballs (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

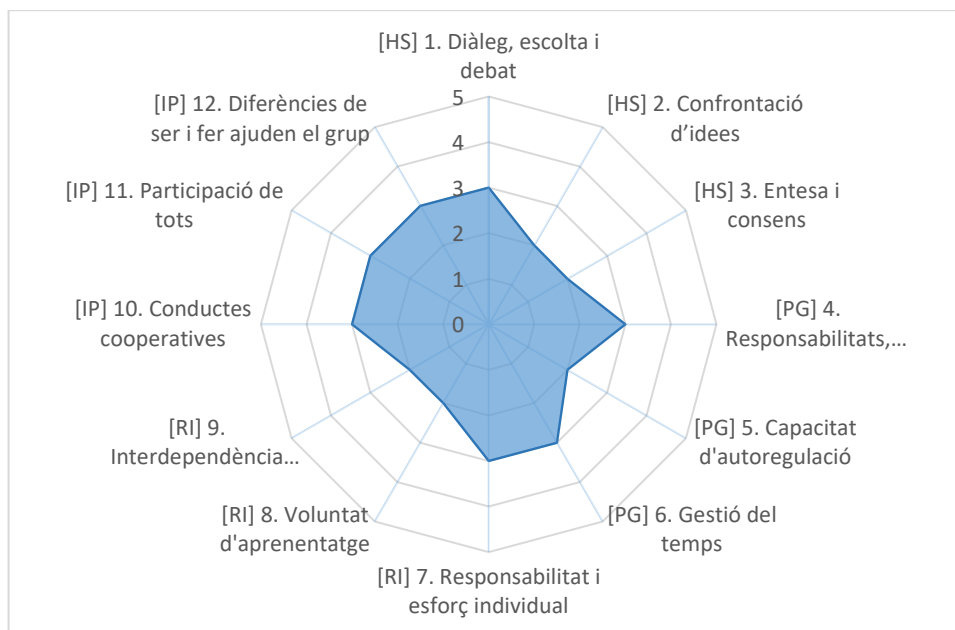
7. *Responsabilitat i esforç individual*: les tres participants més actives tenen un gran sentit del deure com a grup i s'esforcen al màxim perquè tots se'n beneficiïn. El participant 56 s'esforça per les tasques individuals i es deixa portar per l'equip en les grupals.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: no és un equip que mostri interès i ganes d'aprendre la matèria. La participant 53 és qui té més curiositat per les ciències socials.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però més pensant en el treball final. És a dir, enfoquen esforços a treballar poc cooperativament i més en col·laboració per a una bona producció final (desviació "productivista"). No pensen gaire en l'aprenentatge individual. Qui no pensa gens en l'aprenentatge individual ni en el dels altres és el participant 56.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). El participant 56 no ha aportat gaire. En les últimes sessions han col·laborat, s'han repartit la feina (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: les participants 53, 54 i 55 han estat actives i s'hi han involucrat. Com s'ha dit, el participant 56, de vegades, des d'una postura més secundària, ha dit la seva, però la majoria de cops ha semblat que no hi era.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer de les tres participants més actives han portat a fer una bona feina, però el participant 56 no ha encaixat amb l'equip en cap moment.

Gràfic 45. Diagrama radial de l'equip S2E14 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.3.- Triangulació de dades de l'equip S2E15

1	Participant 57
2	Participant 58
3	Participant 59
4	Participant 60

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen poc i per necessitat per intercanviar idees o resoldre algun dubte puntual. Els debats no existeixen gaire, tenen posicions extremades i no discuteixen amb respecte en les idees dels altres (desviació “fusionadora de l'emocional”).
2. *Confrontació d'idees*: tots diuen la seva, però gairebé no hi ha confrontació d'idees. Si debaten, discuteixen (desviació “fusionadora de l'emocional”). Hi ha acceptació d'alguna d'elles des de bon inici, sense que els altres participants hi estiguin gaire conformes.
3. *Entesa i consens*: no hi ha gaire entesa però arriben a consensos. Renuncien a allò que pensen sense acabar-ho d'argumentar i inclús poden mostrar el descontentament als altres.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: fan el mínim que s'ha de fer. Hi ha dies que tenen un gran interès, però d'altres que no en tenen. Al confinament han anat a menys i s'han dividit en dues postures enfrontades.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que no acabava de funcionar del tot bé a l'aula i que en el confinament ha empitjorat. Hi ha dues postures enfrontades, els participants 57 i 58 comenten que els altres no s'involucren i no es responsabilitzen, i els participants 59 i 60 assenyalen que els altres no compten amb ells.
6. *Gestió del temps*: no fan una bona gestió del temps a l'aula, tot i que al seu criteri ho solucionen repartint-se la feina. Al confinament no han patit pel temps, també s'han repartit la feina (desviació “productivista”).

3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: es responsabilitzen poc i s'esforcen el mínim per complir amb la feina que s'ha de fer. Si ho fan, és per la feina individual. Per

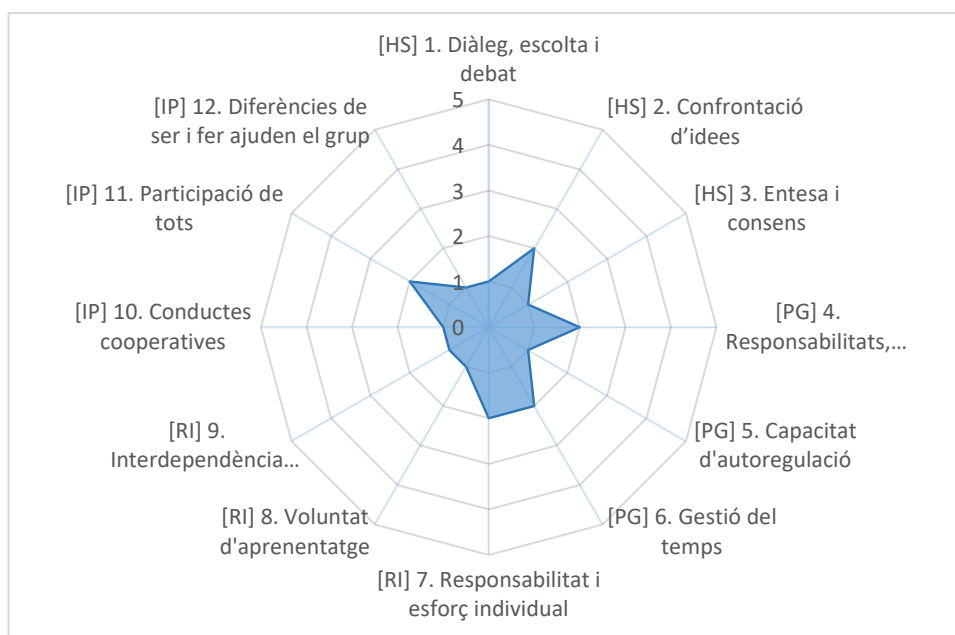
la feina grupal esperen que els altres actuïn. Els participants 57 i 58 són els qui acaben empenyent l'equip.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: no en tenen, fan el mínim que s'ha de fer en cada treball. En les primeres sessions en mostraven molta, sobretot els participants 59 i 60, que són just els qui s'han responsabilitzat i implicat menys després.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: l'equip es trenca, no existeix pensament de benefici individual en l'aprenentatge amb la interacció, i molt menys que els altres se'n puguin beneficiar. Es pensa només en el resultat final (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: es reparteixen els treballs entre els membres (desviació "productivista"). No apareixen conductes cooperatives de cap tipus. Només en les primeres sessions treballaven en equip cooperatiu, però quan anaven justos de temps s'ho acabaven repartint. Tampoc no apareixen l'ajuda o l'ajuda mútua.
11. *Participació de tots*: tots diuen la seva en la presencialitat. En la virtualització, la participant 60 ha desaparegut, el participant 59 ha anat a la seva, i els altres dos participants han estirat de l'equip però sense cedir la seva postura immobilista.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer no han ajudat l'equip a assolir les metes acadèmiques i han forçat a fer dos bàndols enfrontats.

Gràfic 46. Diagrama radial de l'equip S2E15 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.4.- Triangulació de dades de l'equip S2E16

1	Participant 61
2	Participant 62
3	Participant 63
4	Participant 64

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que no és gaire comunicatiu. En les primeres sessions els ha costat molt tenir la iniciativa de començar a parlar entre ells, de començar a expressar l'opinió, etc.
2. *Confrontació d'idees*: és un equip que ha compartit poc allò que pensen o allò que feien. No hi ha confrontació d'idees. I han treballat molt repartint-se els treballs.
3. *Entesa i consens*: accepten l'opinió de les participants 62 i 63 (desviació “diferenciadora”) i comencen a treballar sense qüestionar-se res.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: les participants 62 i 63 són responsables amb l'equip i compleixen compromisos, rols i funcions d'aquests. En canvi, els participants 61 i 64 compleixen amb el mínim, i de vegades s'ha d'anar darrere d'ells i no es responsabilitzen en tasques de caire grupal. És més, els rols de coordinació i organització no s'exerceixen, i ha estat el docent qui ha hagut d'activar l'equip en molts cops, dir què havien de fer exactament i com ho havien de realitzar. A poc a poc han anat millorant i ja ha estat la participant 63 qui ha agafat aquest rol.
5. *Capacitat d'autoregulació*: en les primeres sessions han anat millorant i després s'han estancat. Han passat de ser un equip que estava quiet, sense parlar i que no sabia què fer, a un equip que ha estat canalitzat per les participants 62 i 63, però cap a maneres de fer en què s'havien de repartir la feina (desviació “diferenciadora” amb l'objectiu d'una desviació “productivista”). Al confinament s'han mantingut actius, s'han fet costat i no han desaparegut com a equip.
6. *Gestió del temps*: hi havia tants aspectes que no funcionaven en les primeres sessions que la gestió del temps era el de menys. Al repartir-se la feina no és una qüestió que els hagi suposat un problema com a equip, tot i que el participant 61 sol saltar-se terminis.

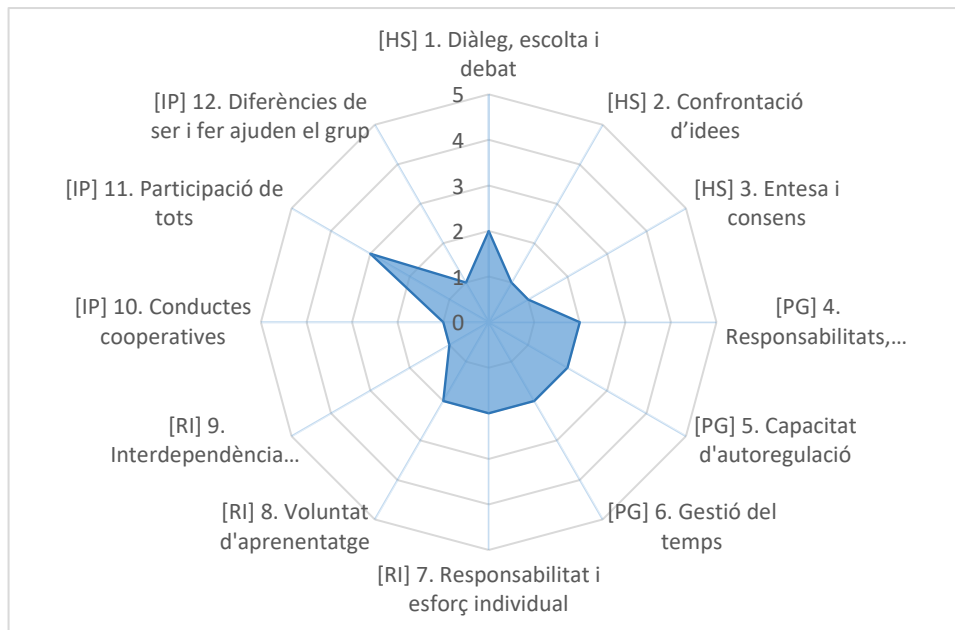
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: les úniques responsables són les participants 62 i 63. Als altres els costa ser responsables fins i tot en feina individual.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de tenir per tenir una actitud correcta.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: només treballen cap a la producció d'un treball final (desviació "productivista"). No pensen amb aprendre.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat molt poc de manera cooperativa, només en alguna de les primeres sessions. Han treballat més repartint-se els treballs (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat, però no sempre de manera activa. Els participants 61 i 64 són estudiants que amb un altre format de l'assignatura no haguessin aparegut. En aquesta proposta, almenys, han estat al dia de la matèria i han sumat, de vegades, a l'equip.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències entre els participants no han ajudat a conformar un bon equip. Sempre ha estat descompensat: d'una banda dues participants que es responsabilitzen i intenten estirar l'equip perquè no hi ha alternativa (desviació "diferenciadora"), i per l'altra, els qui no prenen cap iniciativa, s'obliden de lliuraments i no es responsabilitzen sempre.

Gràfic 47. Diagrama radial de l'equip S2E16 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.5.- Triangulació de dades de l'equip S2E17

1	Participant 65
2	Participant 66
3	Participant 67
4	Participant 68

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que es comunica freqüentment. De vegades comparteixen dubtes i s'ajuden, tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Així doncs, tant en els treballs grupals com en els individuals miren de treballar plegats i debaten i confronten postures quan pertoca.
2. *Confrontació d'idees*: els participants exposen idees. N'hi ha de divergents, les defensen, apareix una bona confrontació. Però molts cops també treballen repartint-se feina (desviació "productivista").
3. *Entesa i consens*: els participants s'escolten de manera activa i es respecten. En la confrontació, quan cal, arriben amb facilitat a consensos per avançar en el treball.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els membres de l'equip compleixen amb responsabilitats, compromisos personals i rols. El participant 67 és el més intermitent i oblidadís.
5. *Capacitat d'autoregulació*: en les sessions presencials funcionen bé, amb molt de marge de millora. Però al confinament, com és lògic, no han aconseguit potenciar aquests aspectes. S'han mantingut igual i inclús alguns cops han anat a pitjor repartint-se la feina (desviació "productivista").
6. *Gestió del temps*: a l'aula els preocupava més. Un cop confinats l'han controlat. També perquè hi ha cops que es reparteixen feina (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

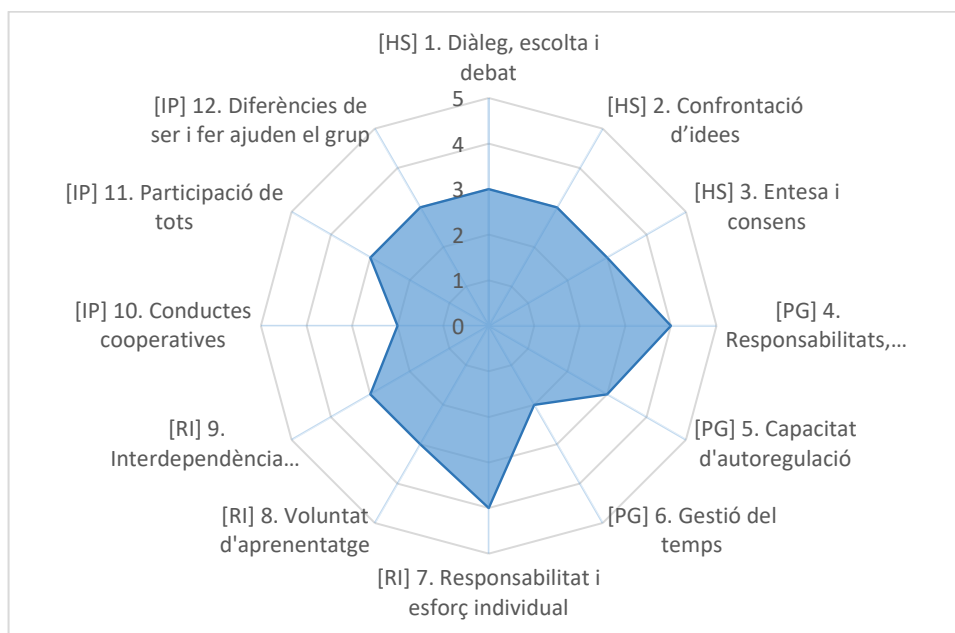
7. *Responsabilitat i esforç individual*: tenen un nivell de responsabilitat alt. Entenen que la responsabilitat individual afecta l'equip. S'esforcen a treure endavant els treballs i intenten presentar sempre una feina de qualitat. El participant 67 està igual d'implicat que els altres però és més intermitent a l'hora d'assumir i actuar amb esforç i responsabilitat.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren “desig d'aprendre” sobre el contingut. Tot i això, no és un equip que en tingui de manera excessiva i al confinament s'ha apagat i han intentat ser més pràctics.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en l'aprenentatge, però també en el treball final. Al confinament acaba pesant molt més el fet de fer una producció final (desviació “productivista”).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en equip (de l'aprenentatge cooperatiu). També han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua de manera informal en treballs individuals. Però també s'han distribuït treballs (desviació “productivista”).
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitzat en els individuals i en les tasques de l'equip. Tot i això, el participant 67 és el menys proactiu i qui es deixa molts cops estirar per les companyes. De vegades a la participant 65 també li costa participar.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer han ajudat l'equip a treballar, però cal dir que ha estat perquè hi ha hagut dos membres (participants 66 i 68) que s'han dedicat a l'equip. El paper del participant 67 ha estat més secundari (desviació “diferenciadora”).

Gràfic 48. Diagrama radial de l'equip S2E17 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.6.- Triangulació de dades de l'equip S2E18

1	Participant 69
2	Participant 70
3	Participant 71
4	Participant 72

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que no és gaire comunicatiu. En les primeres sessions els ha costat molt tenir la iniciativa de començar a parlar entre ells, de començar a expressar l'opinió. Els rols de coordinació i organització no s'exercien, i ha estat el docent qui ha hagut d'activar l'equip molts cops.
2. *Confrontació d'idees*: en les primeres sessions, poques vegades han compartit allò que pensen o allò que feien. A mesura que han passat les sessions han entès més com s'havia de treballar. Però també han optat la majoria de vegades per repartir-se els treballs (desviació "productivista").
3. *Entesa i consens*: pocs dies debaten i confronten i arriben a consensos. Solen fer via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tots els membres es responsabilitzen i compleixen compromisos i rols. El participant 71 ha millorat molt en aquests aspectes grupals, i la participant 72 ha estat intermitent en complir-los sempre.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que ha anat de menys a més, però que en el confinament s'ha mantingut. El participant 71 ha anat a més. S'han sabut adaptar a la virtualització del confinament. La participant 72 no ha millorat.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, però com que havia d'altres aspectes de més importància que no funcionaven no era un maldecap per a l'equip. De mica en mica han treballat millor, però molts cops també opten per repartir-se la feina (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

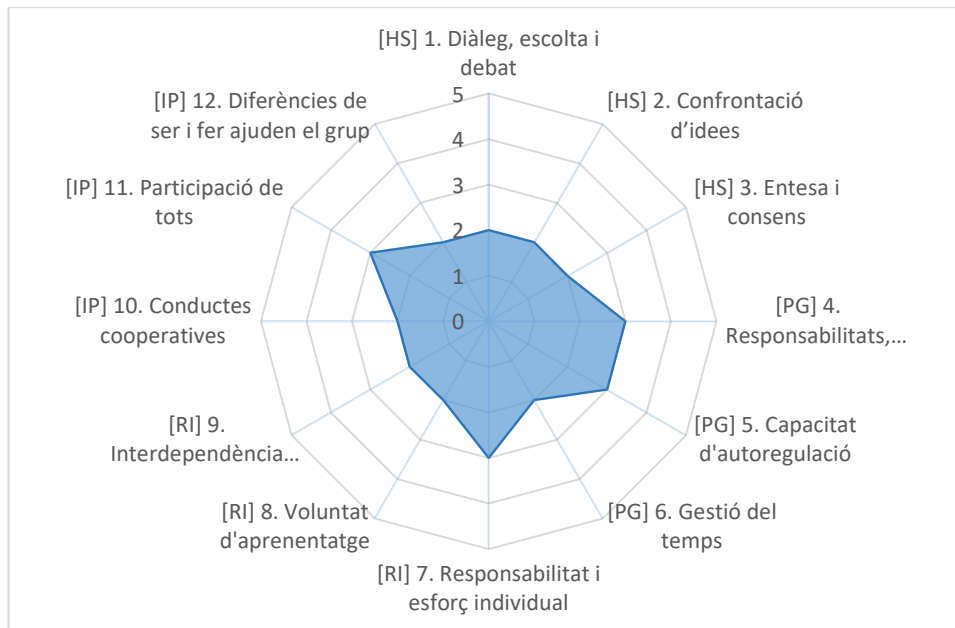
7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants s'han responsabilitzat i s'han esforçat individualment. Però no han estat constants en fer-ho.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de tenir per mostrar una actitud correcta. Inclús en algunes sessions mostren desinterès i poca voluntat.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant poc en l'aprenentatge. El propòsit pel bé comú és més fer un bon treball final (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat poc de manera cooperativa, només en algunes sessions en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu). Han treballat més repartint-se els treballs (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat però no sempre de manera activa.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències entre els participants no han ajudat a conformar un equip millor. Sembla que és un equip que ha sobreviscut tant presencialment com virtualment. Cap d'ells ha estat un estudiant amb energia que contagiés els altres. Com tampoc no ha estat un equip que hagi funcionat animant-se i fent-se costat.

Gràfic 49. Diagrama radial de l'equip S2E18 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.7.- Triangulació de dades de l'equip S2E19

1	Participant 73
2	Participant 74
3	Participant 75
4	Participant 76
5	Participant 98

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: han treballat d'una manera correcta en la gran majoria de sessions. En les inicials tendien a repartir-se la feina entre els membres (desviació “productivista”), però han anat canviant la manera de treballar.
2. *Confrontació d'idees*: han compartit idees i han argumentat i confrontat postures divergents. S'ho prenen amb calma. De vegades, inclús amb massa tranquil·litat, tenint poc temps després per continuar treballant (desviació “divagant”).
3. *Entesa i consens*: uns dies debaten, confronten amb massa parsimònia (desviació “divagant”), i d'altres fan via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire (desviació “productivista”). Però és un equip que comprèn idees dels altres i debaten amb respecte.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tots els membres es responsabilitzen i compleixen compromisos, rols i funcions. Treballen bé en aspectes d'equip.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que ha anat de menys a més, però que en el confinament s'ha mantingut. Han reconduït la manera de treballar cap a interaccions de caire més cooperatiu (això no significa que no s'hagin distribuït treballs en parts). A més, en confinar-nos, es va annexionar a l'equip la participant 98, que ha treballat com una integrant més i s'hi ha involucrat, tot i que no ha participat de manera activa.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, però molts cops opten per repartir-se la feina (desviació “productivista”), i això ajuda a no patir-hi.

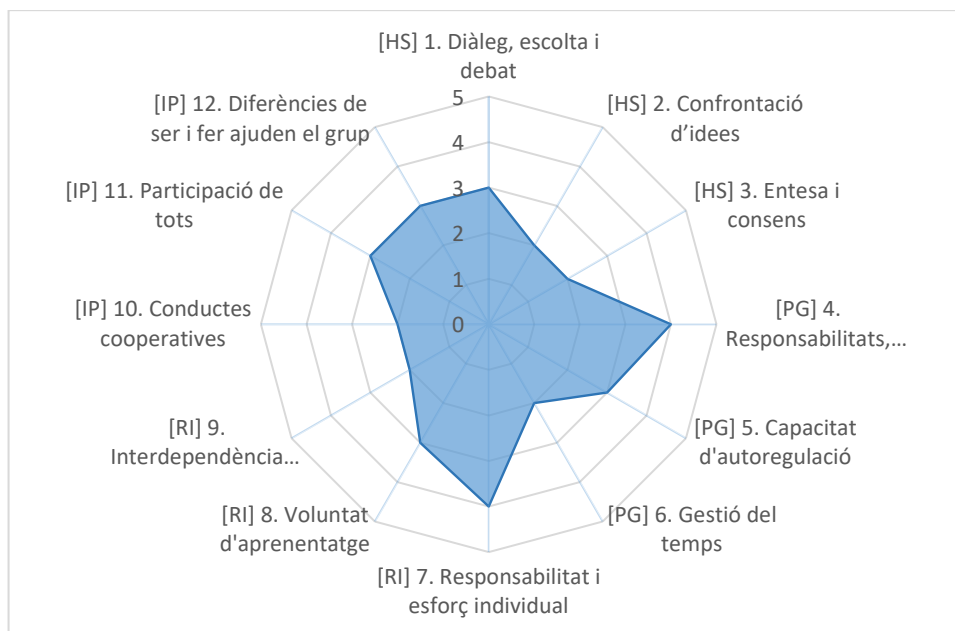
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants s'han responsabilitzat i s'han esforçat individualment.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren interès per la matèria, sense excessos.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen poc en l'aprenentatge. El propòsit pel bé comú és més fer un bon treball final (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: alguns cops han treballat bé de manera cooperativa, concretament en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu), però freqüentment han treballat més distribuïnt-se els treballs (desviació "productivista").
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat i han aportat. No obstant això, la participant 98 s'ha mantingut més al marge de les decisions d'equip. I la participant 74, de vegades, sembla no ser tan proactiva com els altres.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: en qüestions de feina, les diferències entre els participants no han aportat un gran benefici per a l'equip, encara que tampoc no els ha perjudicat. Tanmateix, l'equip els ha servit més com a suport i fer-se costat.

Gràfic 50. Diagrama radial de l'equip S2E19 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.8.- Triangulació de dades de l'equip S2E20

1	Participant 77
2	Participant 78
3	Participant 79
4	Participant 80

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: han treballat d'una manera correcta en la gran majoria de sessions, però amb alts i baixos. De vegades amb molta implicació arribant a una desviació “divagant”, i d'altres intentant fent via i repartint-se la feina (desviació “productivista”). Malgrat això, és un equip on hi ha una comunicació bona i freqüent.
2. *Confrontació d'idees*: de vegades han compartit idees i han argumentat i confrontat postures divergents, d'altres no fan com toca, accepten ràpidament alguna idea inicial i es reparteixen el treball entre els membres (desviació “productivista”).
3. *Entesa i consens*: uns dies debaten i confronten, i d'altres fan via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire. Tot i això, és un equip que s'entenen i que arriben a consensos sense problemes.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tots els membres es responsabilitzen i compleixen compromisos, rols i funcions. Treballen bé en aspectes d'equip. El participant 80 és el menys atent en aspectes d'aquest tipus.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip amb alts i baixos, que no ha tingut cap conflicte i ha treballat d'una manera correcta. No ha anat ni a més ni a menys. Al confinament s'han adaptat bé a la virtualització.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, però hi ha cops que opten per distribuir-se el treball entre els membres (desviació “productivista”).

3) Responsabilitat individual

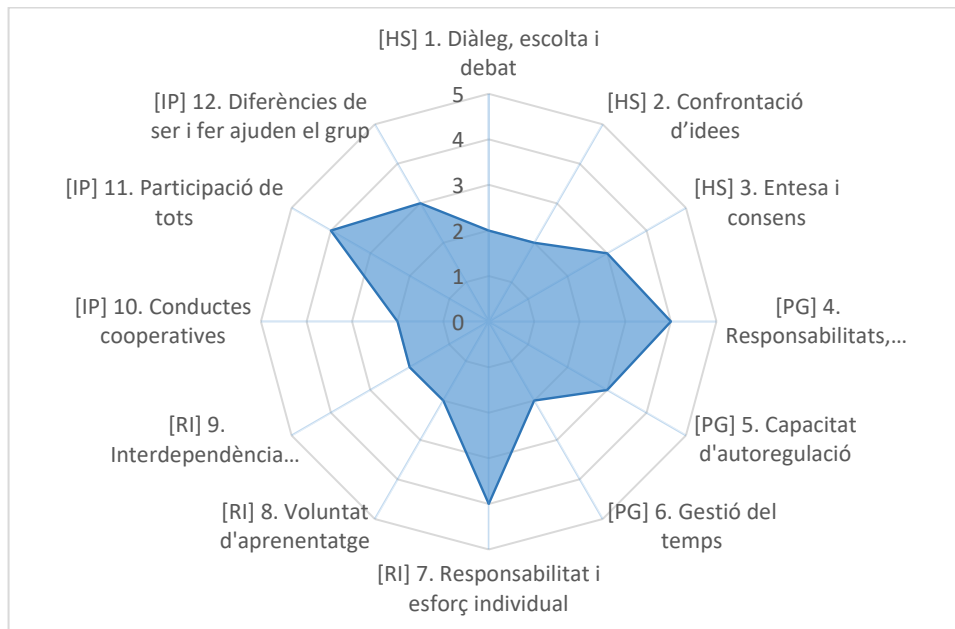
7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants s'han responsabilitzat i s'han esforçat individualment de cara l'equip. El participant 77 és el més intermitent.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren interès per la matèria, tot i que no en excés i en el confinament ha anat minvant.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen poc en l'aprenentatge. El propòsit pel bé comú és més fer un bon treball final (desviació “productivista”).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: uns cops han treballat bé de manera cooperativa, concretament en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu), però molts d'altres han treballat repartint-se els treballs (desviació “productivista”).
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat i han aportat. No obstant això, el participant 80 no ho ha fet de la mateixa manera activa que els seus companys.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: s'han entès, s'han ajudat i entre tots han sumat, però no és un equip que hagi extret grans beneficis per treballar així. S'han tingut com a suport i els ha servit per empenyar l'equip. Els participants 78 i 79 són els qui més s'han responsabilitzat.

Gràfic 51. Diagrama radial de l'equip S2E20 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.9.- Triangulació de dades de l'equip S2E21

1	Participant 81
2	Participant 82
3	Participant 83
4	Participant 84

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que ha treballat d'una manera correcta en la gran majoria de sessions pel que fa aspectes comunicatius. Però n'hi ha d'altres que també tendeixen a fer via, repartint-se la feina entre els membres des de l'inici de la sessió (desviació "productivista").
2. *Confrontació d'idees*: comparteixen idees, defensen postures divergents i arriben a acords quan cal. Però, de vegades, estan massa estona debatent (desviació "divagant"), així com d'altres decideixen massa ràpid (desviació "productivista").
3. *Entesa i consens*: uns dies debaten i confronten, i d'altres fan via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire. Però hi ha respecte i es comprenen.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tots els membres es responsabilitzen i compleixen compromisos, rols i funcions. Treballen bé en aspectes d'equip.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que s'ha mantingut treballant de la mateixa manera.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, com a la gran majoria d'equips, però molts cops opten per repartir-se la feina (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

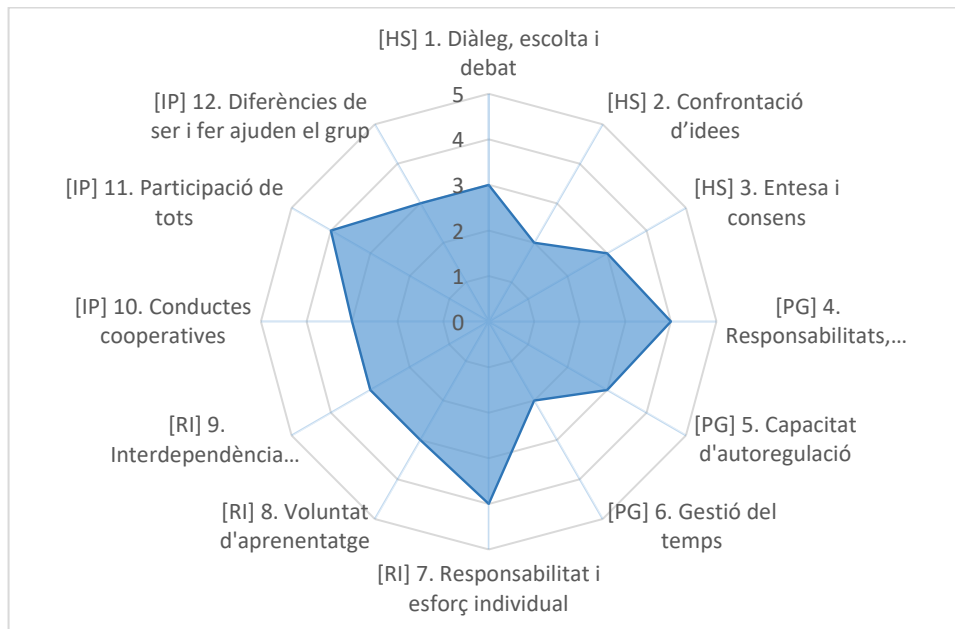
7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants s'han responsabilitzat i s'han esforçat individualment. El participant 84 és, de vegades, el més despistat, però s'implica.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren interès per la matèria, tot i que no en excés. En el confinament ha anat minvant.

9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen en l'aprenentatge, però el gran propòsit pel bé comú és més fer un bon treball final (desviació “productivista”). I això en el confinament augmenta.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: uns cops han treballat bé de manera cooperativa, concretament en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu). Però també han treballat més repartint-se els treballs (desviació “productivista”), encara que és un equip que s'ha ajudat en tasques individuals i s'han tingut com a suport.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat i han aportat. No obstant això, el participant 84, de vegades, sembla estar més al marge.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: en qüestions de feina, les diferències entre els participants no han aportat un gran benefici per a l'equip, però tampoc no els ha perjudicat. Més que per beneficis en la feina, l'equip els ha servit més com a suport i fer-se costat durant el confinament.

Gràfic 52. Diagrama radial de l'equip S2E21 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.10.- Triangulació de dades de l'equip S2E22

1	Participant 85
2	Participant 86
3	Participant 87
4	Participant 88

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que és poc comunicatiu. Quan ho fa, ho fa bé, malgrat que molts cops dos dels membres participen poc d'aquesta comunicació com a equip (participants 86 i 88).
2. *Confrontació d'idees*: poques vegades han compartit idees i han argumentat i confrontat postures divergents. Molts cops no fan com toca i accepten ràpidament alguna idea inicial (desviació "productivista"). Tal com també n'hi ha que es reparteixen el treball entre els membres, sense ni arribar a dir cadascú la seva.
3. *Entesa i consens*: la gran majoria de cops fan via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire (desviació "productivista"). Tot i això, és un equip que quan argumenta ho fa de forma tranquil·la i respectuosa.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen una actitud responsable i de complir amb compromisos i rols i funcions. El participant 86 és el menys atent i qui més es despista.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut treballant igual. Tot i que s'han adaptat bé al confinament, és una llàstima perquè tenen un bon potencial per a anar a molt més. Presencialment haurien tret molt més.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, com a tots els equips, però al confinament l'han controlat bé. A més, molts cops es reparteixen el treball (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

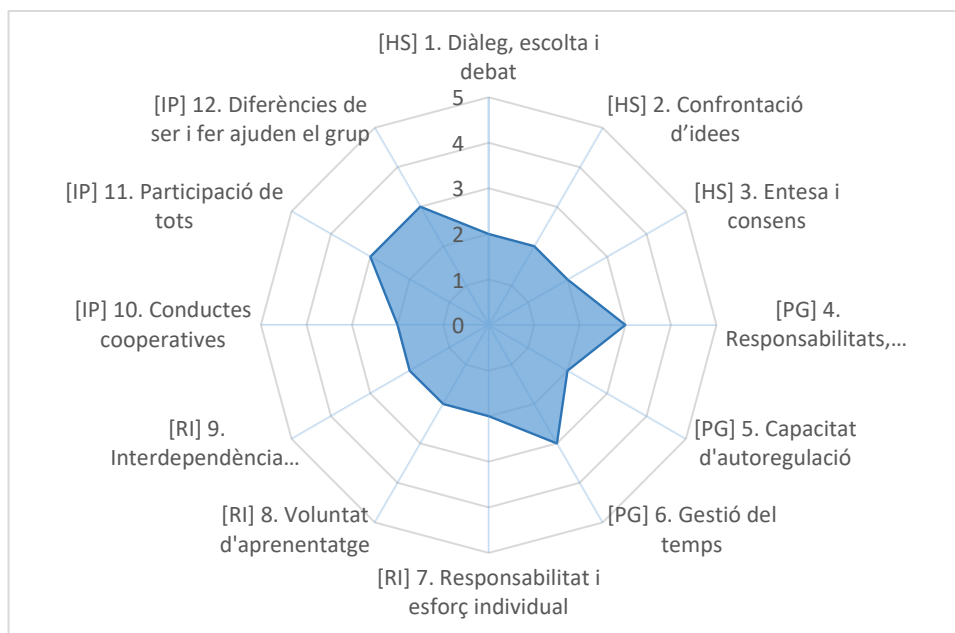
7. *Responsabilitat i esforç individual*: la participant 85 és qui s'ha responsabilitzat i esforçat més de cara l'equip. Els altres s'involucren, però no es mostren constants.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no és un equip que mostri gaire interès per la matèria. Fan el just que s'ha de fer.

9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen en l'aprenentatge (únicament els participants 85 i 87), però el gran propòsit pel bé comú és més fer un bon treball final (desviació "productivista"). I això en el confinament augmenta.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: alguns cops han treballat bé de manera cooperativa, concretament en grup cooperatiu (el de l'aprenentatge cooperatiu), però molts altres han treballat repartint-se els treballs (desviació "productivista"). I això en el confinament ha augmentat.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat i han aportat. No obstant això, el participant 86 molts cops sembla absent.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: entre tots han anat sumant, però no és un equip que hagi extret grans beneficis amb la conjunció de particularitats. La participant 85 ha estirat de l'equip, tal com també ho ha fet molts cops el participant 87. Els altres s'han deixat portar. Això sí, s'han tingut com a suport en el moment de confinament.

Gràfic 53. Diagrama radial de l'equip S2E22 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.11.- Triangulació de dades de l'equip S2E23

1	Participant 89
2	Participant 90
3	Participant 91
4	Participant 92

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un equip que no es comunica gaire. En les primeres sessions els costa molt tenir la iniciativa necessària per començar a comentar amb els companys. No solen expressar l'opinió sobre el que es demana i, quan ho fan, són les participants 90, 91 i 92 les que comparteixen idees i comenten. La participant 89, tot i ser la coordinadora, quedava bandejada i en silenci. Això ha millorat i aquesta darrera participant s'ha vist inclosa.
2. *Confrontació d'idees*: comparteix poc allò que pensen o allò que fan. Hi ha hagut pocs moments de confrontació d'idees. A mesura que han passat les sessions han entès més com s'havia de treballar. Però la seva idea de treball és acceptar alguna idea inicial ràpidament per a després repartir-se el treball (desviació "productivista").
3. *Entesa i consens*: pocs dies discuteixen què fer en un treball. Quan ho fan, s'entenen i arriben a consensos. Però és un equip que fa via massa ràpid i accepten primeres idees sense arribar a comentar-les gaire (desviació "productivista").

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tots els membres es responsabilitzen i compleixen compromisos i rols. Però no són l'equip que més compleix amb el que es marquen al Pla de l'equip.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un equip que ha anat de molt poc a una mica més, però que en el confinament ja s'ha mantingut treballant de la forma descrita en els anteriors ítems. Han pogut incloure la participant 89 a dintre de les responsabilitats i de la implicació com a equip, perquè en les primeres sessions estava de banda.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions els preocupava, però com que hi havia d'altres aspectes de més importància que no funcionaven no era un gran maldecap. De mica en mica, han treballat millor. Al confinament no els suposa un gran problema, perquè solen optar per repartir-se el treball (desviació "productivista").

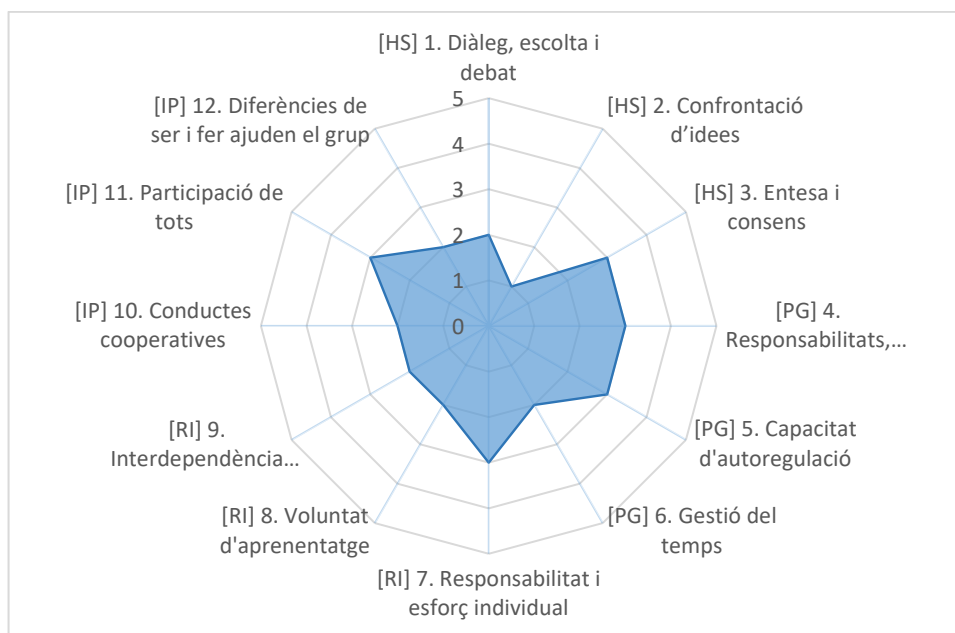
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: totes les participants s'han responsabilitzat i s'han esforçat individualment. Però no ho han fet amb constància.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de tenir per complir mínimament. Inclús de vegades mostren desinterès i poca voluntat.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres de l'equip promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen poc en l'aprenentatge. La finalitat comuna és més aviat presentar el treball (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat molt poc de manera cooperativa, només en algunes sessions com a grup cooperatiu. Han treballat més repartint-se els treballs (col·laboració).
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat però no sempre de manera activa. Tal com al principi no participa tothom.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències entre els participants no han ajudat a conformar un millor equip. Sembla que és un equip que ha sobreviscut tant presencialment com virtualment. Ha faltat més força, més energia.

Gràfic 54. Diagrama radial de l'equip S2E23 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.2.12.- Triangulació de dades de l'equip S2E24

1	Participant 93
2	Participant 94
3	Participant 95
4	Participant 96

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica constantment i ho fa bé, però s'excedeix i valora qüestions que no són necessàries per al treball que s'ha de fer (desviació "divagant"). Tanmateix, s'escolten amb atenció, es respecten i debaten bé, encara que amb més intensitat que tranquil·litat (desviació "fusionadora de l'emocional"). Comprenen que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals.
2. *Confrontació d'idees*: les participants exposen idees que són divergents i les defensen enèrgicament, sorgeix confrontació. De vegades no arriben a confrontar perquè accepten alguna idea inicial. D'altres, tampoc no ho fan perquè es reparteixen el treball entre les membres (desviació "productivista").
3. *Entesa i consens*: les participants s'escolten de manera activa i es respecten. Arriben a consensos per avançar en el treball de l'equip. Però massa sovint la participant 93 condueix l'equip a fer el que només ella pensa (desviació "diferenciadora").

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: les participants 93, 95 i 96 compleixen amb l'equip amb una gran responsabilitat i exerceixen rols i funcions. La participant 94 és tot al contrari, i serà "gràcies" al confinament que estarà més per l'equip.
5. *Capacitat d'autoregulació*: l'equip funciona en les sessions presencials i s'ha adaptat bé a la virtualització i al confinament, moment en què la participant 94 s'ha involucrat i ha participat més. Al llarg de les sessions, la participant 93 ha millorat en aclaparar menys funcions dels rols que no exerceix i en deixar fer més a les companyes.
6. *Gestió del temps*: ha estat una preocupació de l'equip, però que han sabut gestionar. Amb el confinament no han tingut gaires problemes. A més, en algunes

sessions s'han repartit la feina entre les membres de l'equip (desviació "productivista").

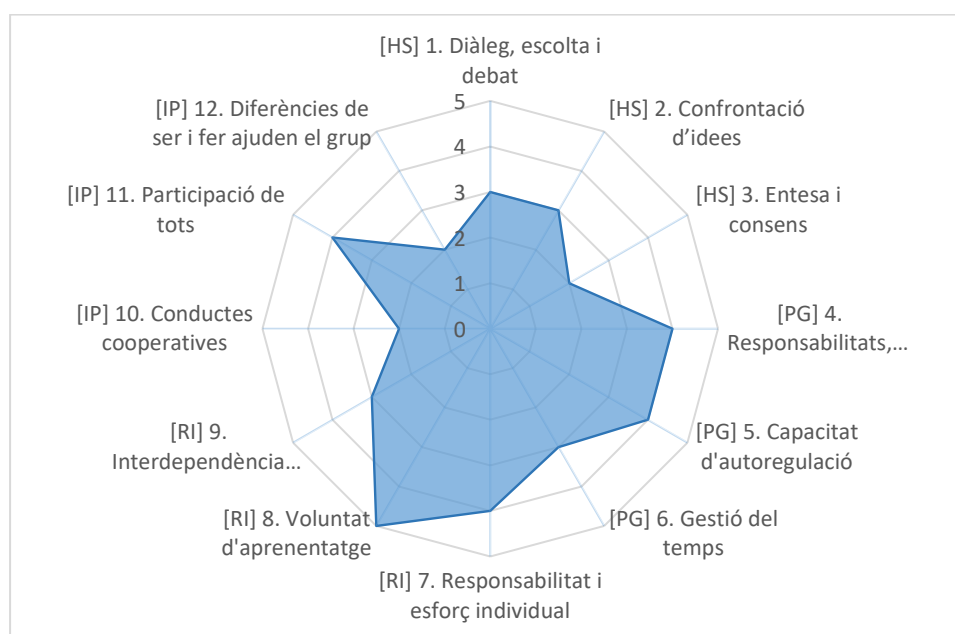
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: entenen que la responsabilitat individual afecta l'equip. S'esforcen per treure endavant els treballs. Tot i que, com s'ha mencionat, en alguna tasca s'han repartit la feina (desviació "productivista").
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre). Tenen interès pel contingut, d'inici a final. És un equip ben enèrgic.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: les membres promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració pensant amb el benefici individual però també amb el dels altres, així com pel bé de l'equip. És un equip amb ganes d'aprendre, encara que es distribueixen molt la feina a fer (desviació "productivista").

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). Però no sempre han seguit tal i com s'havia de fer. Uns cops, l'energia de la participant 93 s'ha menjat massa les iniciatives de les altres (desviació "diferenciadora"), i d'altres cops s'han repartit la feina (desviació "productivista") i no han cooperat (han col·laborat).
11. *Participació de tots*: les participants 93, 95 i 96 han participat de manera activa. La participant 94 ha començat a fer acte de presència de manera més constant a partir del confinament.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències, d'unes vegades han sumat perquè han mogut l'equip cap a un dinamisme que ha estat necessari per al llarg confinament, però d'altres han restat. La participant 94 ha acabat involucrant-se, però mentre no ens han confinat estava absent. La participant 96 és qui ha posat més coherència i seny a l'hora de treballar conjuntament. La participant 95 ha treballat amb interès i ganes, però hi ha cops que es desconcentra i ha de ser reconduïda. I la participant 93 al llarg de les sessions ha controlat més tot el tsunami d'energia i implicació en què inundava les companyes.

Gràfic 55. Diagrama radial de l'equip S2E24 (EC1, aprenentatge cooperatiu)



Font: elaboració pròpia.

12.3. Triangulació de dades dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*)

12.3.1.- Triangulació de dades del grup S1G1

1	Participant 99
2	Participant 100
3	Participant 101
4	Participant 102
5	Participant 163

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica bé i fa el que cal en cada moment. Són metòdics. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se, tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Tot i això, són un grup que no solen activar la càmera de la sala virtual. I això no els ajuda, alguns cops, perquè la comunicació sigui encara més fluida.

2. *Confrontació d'idees*: no solen activar la càmera. Tanmateix, en la confrontació d'idees surten idees divergents, encara que no tots els membres del grup les aporten sempre. La participant 102 es mostra més reservada. En moltes ocasions van afegint arguments a una mateixa idea, sense que en surti una de diferent o que l'intenti replantejar. Tal com també hi ha cops que en el debat d'idees es produeix una desviació "divagant" i s'allarguen massa en qüestions ja resoltes.
3. *Entesa i consens*: s'entenen els uns als altres i saben posar-se en la postura dels companys. Són un membre més que la majoria dels altres grups i treballen molt bé. Consensuen a la perfecció quan cal.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables amb els companys i exerceixen molt bé els rols i funcions. També compleixen amb els compromisos establerts i s'ajusten a tot el que han pactat al Pla de l'equip.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut treballant sempre de la mateixa manera, no han anat ni a més ni a menys. Potser activar més la càmera acabaria d'ajudar els qui els costa més argumentar o confrontar idees. Tal com també serviria perquè sorgís amb més naturalitat l'ajuda o l'ajuda mútua espontàniament en moments de tasques individuals.
6. *Gestió del temps*: no els ha suposat un gran maldecap, però ha estat un grup que ha controlat bé el temps i s'han ajustat a com s'havia de treballar i què s'havia de fer dintre del termini.

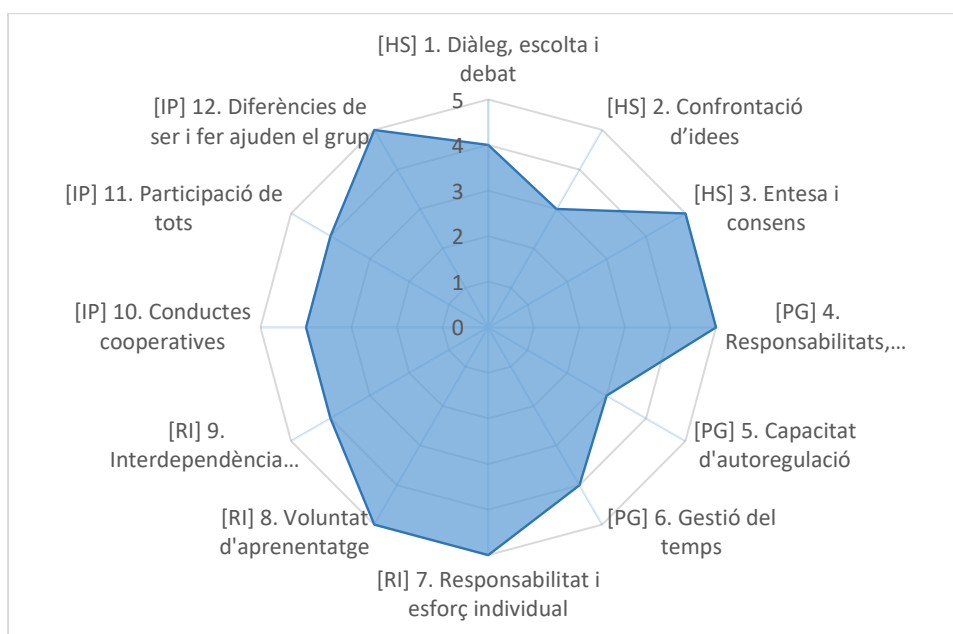
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i com a grup, i s'esforcen per assolir les metes acadèmiques individuals i grupals.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: tots els participants mostren desig d'aprendre. Mostren interès pel contingut de ciències socials, cerquen informació i pregunten al docent.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant amb el benefici individual però també amb el dels d'altres, així com pel bé del grup en les tasques més de caire grupal. Tot i que hi ha participació de tothom, no és amb el mateix nivell.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i ha sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània. Tot i que si arriben a activar sempre la càmera, el grup hauria evolucionat molt més en positiu i hauria excel·lit en tots aquests aspectes.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitzat en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Tot i que, de vegades, no participen tant com la resta els participants 102 i 163.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: són ben diferents i s'han complementat a la perfecció. Són un membres més i han sumat tots cinc membres en la mateixa direcció.

Gràfic 56. Diagrama radial del grup S1G1 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.2.- Triangulació de dades del grup S1G2

1	Participant 103
2	Participant 104
3	Participant 105
4	Participant 106

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que treballa constantment comunicant-se. Es tenen molt de respecte, s'escolten de manera activa i s'expressen i es resolen dubtes individuals. El grup serveix tant per posar en comú idees com de suport per al treball, tal com també per animar-se els uns als altres. Compleixen els moments que han de debatre per a consensuar, així com els d'expressar idees però sense caldre arribar a un acord.
2. *Confrontació d'idees*: confronten idees quan pertoca. És una bona confrontació d'idees, tot i que, de vegades, estan massa d'acord i n'apareixen poques de divergents. No obstant això, hi ha cops que en les discussions entren en bucle o marxen massa del tema (desviació "divagant").
3. *Entesa i consens*: argumenten i consensuen quan pertoca, i saben arribar a una entesa, sent flexibles si cal.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: hi ha un gran compromís i una gran responsabilitat individual davant del grup. Tenen clar que es tenen els uns als altres i actuen amb el sentit que "el fet d'unir-se fa la força". Desenvolupen els rols i les funcions a la perfecció i compleixen amb els compromisos i responsabilitats.
5. *Capacitat d'autoregulació*: tenen una gran capacitat de comunicar-se i dir-se el que creuen que han de millorar i el que creuen que han de continuar fent. Se saben avaluar i prenen mesures per complir allò que no els surt bé, que és el temps. Mai l'han arribat a controlar del tot, però hi ha una diferència abismal entre les primeres i les darreres sessions.
6. *Gestió del temps*: ha estat el gran problema del grup. Fins a les darreres sessions, no han acabat mai de poder-lo controlar i sentir-se amb la confiança que no se'ls hi escapava. El problema ha estat en els moments de desviació "divagant".

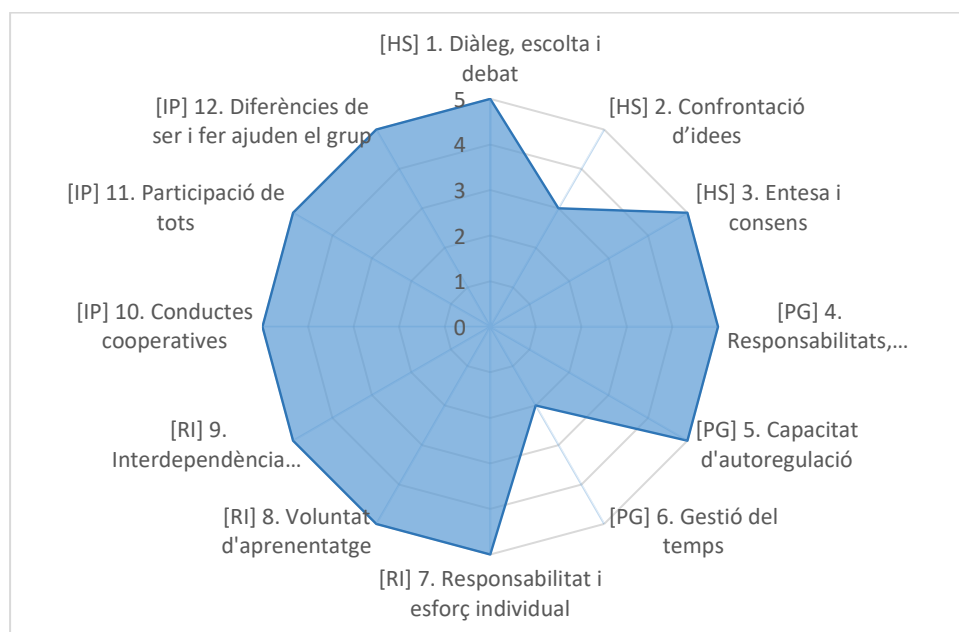
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants han treballat amb la mateixa implicació per assolir els objectius acadèmics. Tots s'han responsabilitzat de la feina i s'han esforçat al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: ha estat un goig veure'ls treballar. Li ha donat sentit a tot el que s'ha creat. En tot moment, inclús en els pics alts de feina, han tingut ganes d'aprendre (desig d'aprendre) ciències socials.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant en el benefici individual però també amb el dels d'altres, així com pensant amb el bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Pensen a aprendre i el seu objectiu és aquest, alhora que també ho és fer un bon treball. Apareix la generositat entre els membres.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i ha sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània.
11. *Participació de tots*: tots quatre han participat sempre d'una manera activa.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: tots quatre han sabut treure profit de les seves diferències i ho han aprofitat per ajudar-se en les tasques individuals, demanant-se ajuda i aconsellant-se.

Gràfic 57. Diagrama radial del grup S1G2 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.3.- Triangulació de dades del grup S1G3

1	Participant 107
2	Participant 108
3	Participant 109
4	Participant 110

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup al qual en les primeres sessions li va costar desinhibir-se i començar a comunicar-se o a debatre de forma còmoda. En passar aquestes primeres sessions, els participants han guanyat molta confiança i han treballat constantment amb diàleg, escolta activa i han debatut el que fos oportú. Tant és així que el grup va passar de no activar la càmera en les primeres sessions a activar-la sempre.
2. *Confrontació d'idees*: en les primeres sessions semblaven una mica violentats pel fet d'haver de confrontar idees i d'activar la càmera. Passades les primeres classes el grup ha funcionat al màxim rendiment i amb el major assoliment possible en aquest ítem.
3. *Entesa i consens*: de la mateixa manera que l'ítem 1 i 2, el grup ha guanyat amb el pas de les sessions i quan han activat la càmera han estat un grup exemplar sobre com s'ha de treballar cooperativament.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: el grau d'implicació i de responsabilitat com a equip ha estat màxim. Tots els participants han entès que cadascun d'ells també disposava d'un rol i d'unes funcions que contribuïen al correcte funcionament dels altres.
5. *Capacitat d'autoregulació*: en les primeres sessions els ha costat autoregular-se i veure en què podien millorar com a equip. Un cop passat aquest temps, han sabut expressar què havien de fer millor. Després ho han fet sempre a la perfecció.
6. *Gestió del temps*: han controlat bé el temps, tot i que en algun moment els ha donat maldecaps a l'hora d'acabar alguna tasca. El nivell d'exigència del grup és molt alt i fa que no acabin les tasques si no estan acabades a la perfecció.

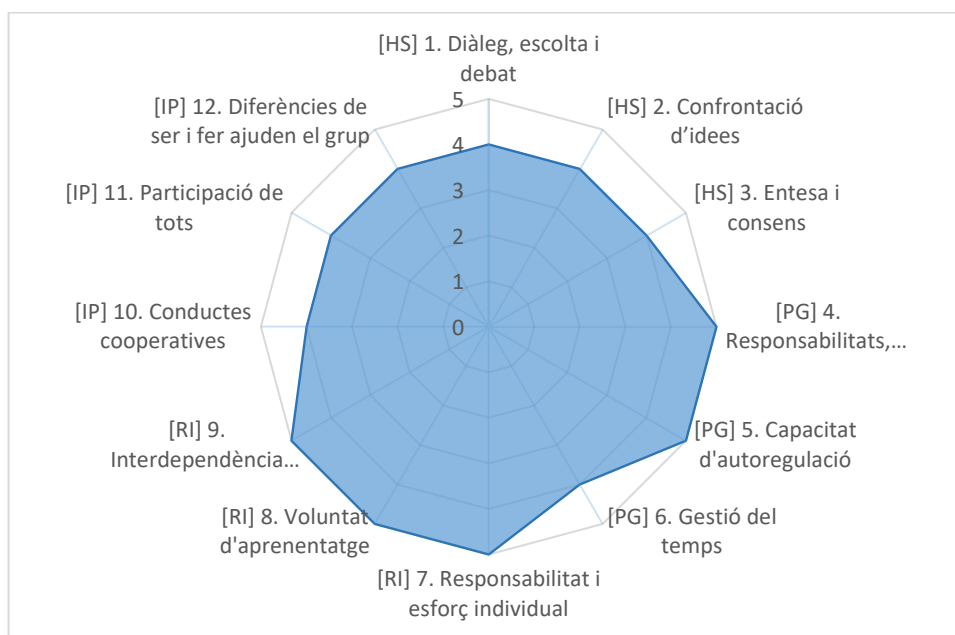
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants d'aquest grup s'han responsabilitzat al màxim de la feina individual i grupal que havien de fer. Tenen un gran sentit del compromís i de la responsabilitat, s'esforcen al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: són un exemple del desig d'aprendre que desprenen. Han treballat de valent i han aprofundit en els conceptes.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres, així com pensant en el bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Pensen a aprendre i el seu objectiu és aquest, alhora que també ho és fer un bon treball. Apareix la generositat entre els membres.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània. Tanmateix, en les primeres els va costar interaccionar amb naturalitat, no tenien la càmera activa i això no els ajudava a desinhibir-se.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat, però no tots sempre d'una manera activa. De vegades, el participant 110 ha semblat absent. Però ha estat més una qüestió de caràcter que de desinterès.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: el grup li ha tret profit a les diferents maneres de ser i fer de tots els membres, s'han combinat molt bé i ha aparegut l'ajuda en moltes ocasions. No obstant això, tot i no haver cap problema, amb el participant 110 no hi ha hagut la química total que han tingut entre els altres participants.

Gràfic 58. Diagrama radial del grup S1G3 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.4.- Triangulació de dades del grup S1G4

1	Participant 111
2	Participant 112
3	Participant 113
4	Participant 114

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica de manera constant. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. En els treballs individuals on també s'ha de confrontar o en els treballs grupals, debaten i s'escolten de manera activa. Tanmateix, de vegades s'allarguen massa debatent sobre qüestions que ja han decidit i això els fa endarrerir en feines posteriors (desviació "divagant").
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en surten de ben divergents, però no tots els membres del grup les aporten. A la participant 113 li costa més i sol seguir-les complementant les dels altres.
3. *Entesa i consens*: arriben a consensos mitjançant el diàleg i entenent d'altres postures. Són flexibles.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols. Tot i això, de vegades la participant 112 mostra un caràcter inflexible en alguns aspectes.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han anat treballant de la mateixa manera i s'han mantingut al mateix nivell al llarg de totes les sessions. Però no han pogut activar la participació de la participant 113 o la severitat mostrada alguns cops de la participant 112. Alguns cops tampoc no han gestionat bé el temps.
6. *Gestió del temps*: com s'acaba de dir a l'ítem 5, de vegades, no l'han gestionat bé degut al fet que han debatut massa alguna qüestió secundària (desviació "divagant") o s'han distret en algun moment parlant d'altres qüestions.

3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i en grup, i s'esforcen per a assolir les metes acadèmiques dels treballs, tal com també cuiden de fer-ho tal com s'indica. Tot i això, les participants 113 i 114 s'han relaxat més del compte en algun moment.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: el grup mostra moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre) sobre el contingut que s'imparteix. Els participants 111 i 112 són els més curiosos i proactius en aquest aspecte.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres, així com pensant en el bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Pensen en aprendre i el seu objectiu és aquest, alhora que també ho és fer un bon treball. Apareix la generositat entre els membres. Però també hi ha algun moment en què enfoquen només la producció (desviació "productivista") i col·laboren (ocorre molt poc en aquest grup).

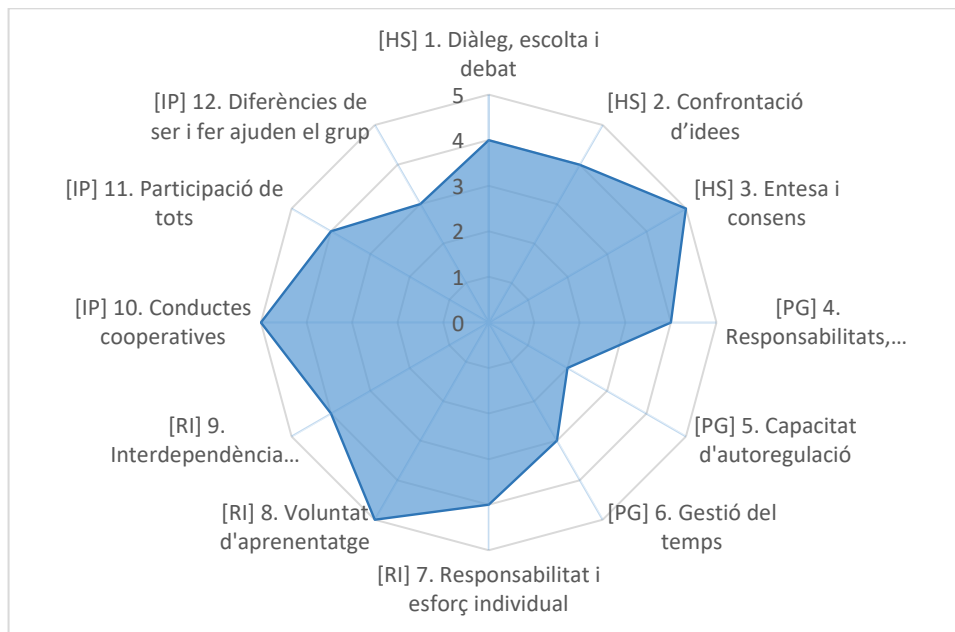
4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals i en les tasques i

funcions grupals. A l'hora de compartir idees i de tenir iniciativa, els més proactius han estat 111, 112 i 114. La participant 113 s'ha mantingut un o dos nivells per sota.

12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer un treball de qualitat. No obstant això, de vegades, les postures més taxatives de la participant 112 i el caràcter més secundari de la participant 113 no han estat redirigits cap a una major flexibilitat d'una i una major participativa activa de l'altra.

Gràfic 59. Diagrama radial del grup S1G4 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.5.- Triangulació de dades del grup S1G5

1	Participant 115
2	Participant 116
3	Participant 117
4	Participant 118

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que està sempre en comunicació, tant en les tasques grupals que han de fer conjuntes com en les tasques individuals. En les

individuals, transmeten dubtes i sorgeix l'ajuda i l'ajuda mútua de manera espontània. No obstant això, la participant 117 no participa de tot això i no activa la càmera.

2. *Confrontació d'idees*: confronten idees quan es demana i també de manera voluntària en tasques més individuals perquè els ajuda a veure d'altres punts de vista i a repensar els seus. A més, tots tres estudiants aporten perspectives ben distintes i es complementen a la perfecció (participants 115, 116 i 118). La participant 117 no participa, es mostra absent.
3. *Entesa i consens*: és un grup dirigit per la participant 116 (desviació “diferenciadora”). Ella té la iniciativa i els altres dos participants diuen la seva. Hi ha una gran entesa. La participant 117 dona el seu parer poques vegades.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els tres estudiants més actius (participants 115, 116 i 118) tenen un gran sentit de la responsabilitat. Exerceixen bé els rols i funcions. La participant 117 també exerceix els rols, encara que quan és coordinadora no el compleix com pertoca i continua sent la participant 116 qui fa i desfà (desviació “diferenciadora”).
5. *Capacitat d'autoregulació*: els tres estudiants més actius (participants 115, 116 i 118) s'han sabut autoregular i ajustar als petits canvis que s'han demanat. Així, el participant 115 ha guanyat en mostrar-se més actiu, ja que en les primeres sessions, de vegades, semblava absent. Però no s'ha sabut gestionar el cas de la participant 117, que, tot i millor una mica en algun moment puntual, s'ha mantingut inactiva.
6. *Gestió del temps*: en les primeres sessions no el gestionaven del tot bé (existia desviació “divagant”). A poc a poc han fet per dominar-lo i s'han ajustat bé a fer de la manera que es demanava i dintre del temps establert.

3) Responsabilitat individual

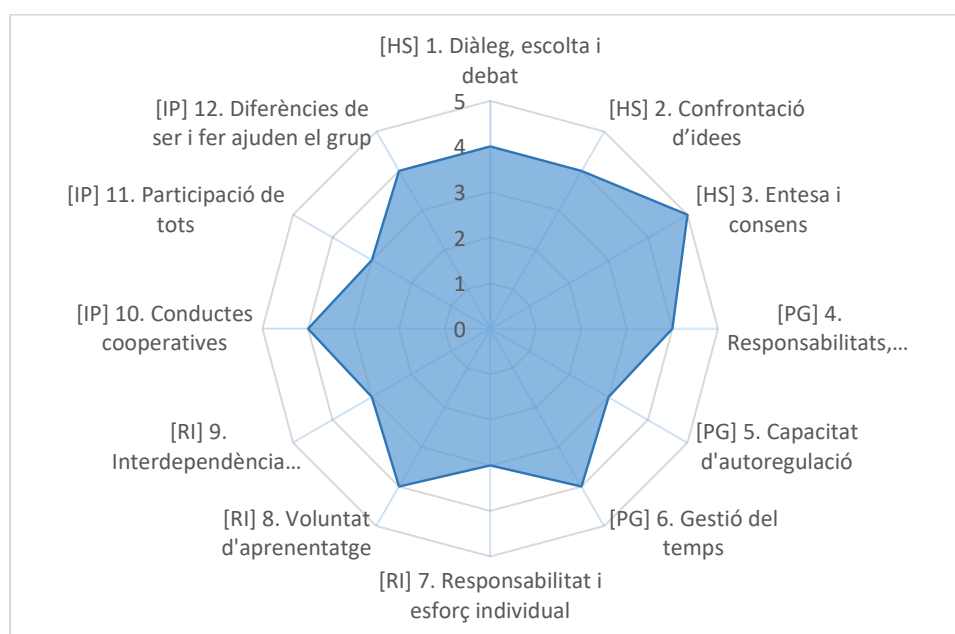
7. *Responsabilitat i esforç individual*: els participants 116 i 118 tenen un gran sentit del deure com a grup i s'esforcen al màxim perquè tots se'n beneficiïn. El participant 115 també ho fa però amb menor mesura. La participant 117 s'esforça per a les tasques individuals i bandreja esforços de caràcter grupal.

8. *Voluntat d'aprenentatge*: els tres estudiants més actius (participant 115, 116 i 118) demostren “desig d'aprendre”. Per contra, la participant 117 no mostra cap tipus d'interès.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els participants 116 i 118 promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. No és així per part de la participant 117. El participant 115 és dependent del dia, ja que en molts d'ells pensa únicament en el resultat final (desviació “productivista”).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i ha sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània. No obstant això, la participant 117 ha interactuat només quan li han demanat o quan ho ha necessitat. Per part de la participant 116, apareix la generositat.
11. *Participació de tots*: els tres estudiants més actius (participants 115, 116 i 118) han participat sempre. El participant 115, de vegades, des d'una postura més secundària, però amb aportacions de gran valor i demostrant una escolta activa. La participant 117 ha participat quan se li ha demanat, si no, semblava que no hi fos.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer de tres membres del grup ajuden a fer un treball de qualitat. La participant 116 des d'una postura de treball constant i incansable, el participant 118 acompanyant-la en tot moment, i el participant 115 amb idees originals i viables. En canvi, la participant 117 no ha aportat.

Gràfic 60. Diagrama radial del grup S1G5 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.6.- Triangulació de dades del grup S1G6

1	Participant 119
2	Participant 120
3	Participant 121
4	Participant 122

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica correctament, tant en les tasques grupals com en les tasques individuals. Però no ho fan d'una manera fluida. No activen sempre la càmera i és possible que això no ajudi. Quan comparteixen idees, s'escolten de manera activa i es respecten.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents i de qualitat, tot i que també s'accepta aviat l'opinió d'algun membre i després els altres argumenten afegint més sobre la mateixa idea. Tots intervenen, el que menys és el participant 119, que és més reservat i li costa més.
3. *Entesa i consens*: s'entenen els uns als altres i saben posar-se en la postura dels companys. Tot i que és un grup que no activa la càmera, es respecten, s'escolten activament i arriben a acords de grup.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són molt responsables amb els companys i el rol i les funcions que exerceixen. Es respecten al màxim.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han continuat amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. No han acabat d'activar la manera, i això no els ha portat a millorar la qualitat de la interaccions. S'han autoregulat bé però no han estat capaços de potenciar les seves qualitats ni a millorar en allò que els costava més.
6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, però l'han controlat bastant bé. No sempre han tingut una actitud de comunicació total i els debats no s'han allargat de més. A més, també tenen una actitud força resolutiva.

3) Responsabilitat individual

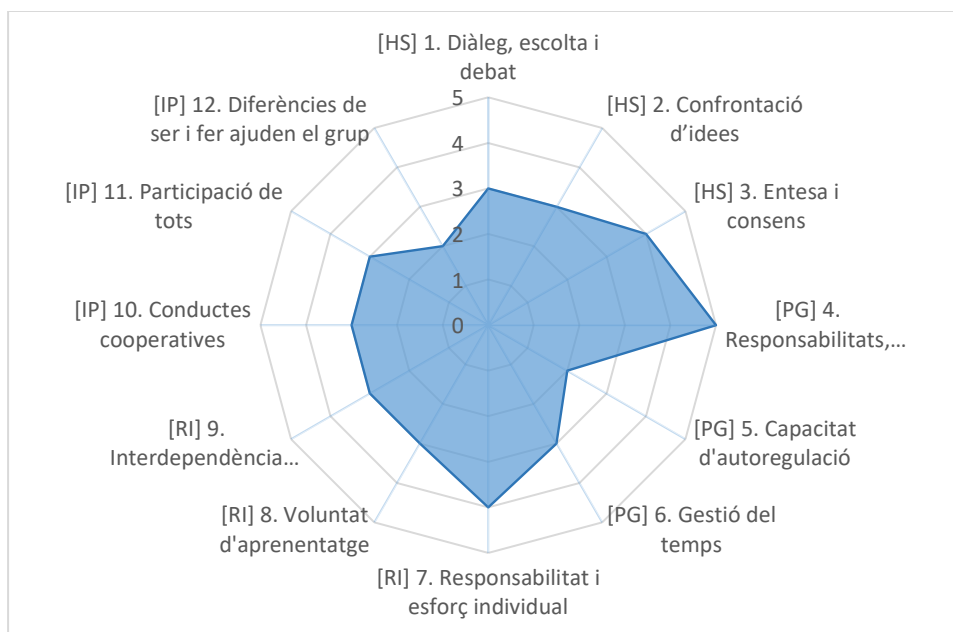
7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i s'esforcen per fer la feina.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: tots els participants mostren ganes d'aprendre (desig d'aprendre), encara que hi ha cops que fan massa via.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: fomenten interaccions de comunicació, cooperació i, en menor mesura, de col·laboració. Pensen a aprendre, però molts cops tenen una desviació "productivista". Tot i això, conformen un bon grup de treball. Però tenir la càmera desactivada no els ajuda.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han seguit el que s'havia de fer d'una manera correcta però sense activar la càmera: en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En els treballs individuals, han sorgit poc l'ajuda i l'ajuda mútua.
11. *Participació de tots*: Tots s'han involucrat d'una manera activa. Tanmateix, el participant 119 intervé menys que els seus companys i actua des d'una posició secundària. Tal com també, alguns cops, la participant 120 ha semblat estar absent.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: és un grup on no hi ha hagut cap conflicte i s'han entès, però les diferències entre ells no els han portat a potenciar virtuts o a millorar febleses. S'han mantingut sempre treballant de la mateixa manera. És un grup que activant la càmera o a l'aula, amb la presencialitat, hauria millorat

notablement i s'hauria mostrat més proactiu, ja que tenen els elements i la base per fer-ho.

Gràfic 61. Diagrama radial del grup S1G6 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.7.- Triangulació de dades del grup S1G7

1	Participant 123
2	Participant 124
3	Participant 125
4	Participant 126
5	Participant 164

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica de manera constant. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Tant en els treballs grupals com en els individuals es comuniquen, debaten i confrontar postures pel bé del grup i pel bé individual. Tanmateix, en els debats sol aparèixer la desviació “divagant”, i això els fa perdre temps en tasques posteriors.

2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents de manera constant. Els participants 123, 126 i 164 aporten d'altres perspectives que beneficien al grup.
3. *Entesa i consens*: és un grup que arriba a consensos mitjançant el diàleg i entenent d'altres postures. Són flexibles i empàtics. Argumenten i s'escolten de manera activa.

2) Processament grupal

1. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols, funcions i compromisos personals. No obstant això, el participant 126 és despistat i sovint han d'estar pendents d'ell en aspectes d'aquest tipus.
2. *Capacitat d'autoregulació*: han anat treballant de la mateixa manera i s'han mantingut a un nivell alt al llarg de totes les sessions. Però no han pogut reconduir de tot la participació menys activa de la participant 125, tot i que en les darreres sessions ha activat la càmera més sovint i s'ha mostrat més activa.
3. *Gestió del temps*: molts cops no l'han gestionat bé degut al fet que han debatut massa en alguna qüestió secundària (desviació "divagant") o simplement s'han distret parlant d'altres qüestions.

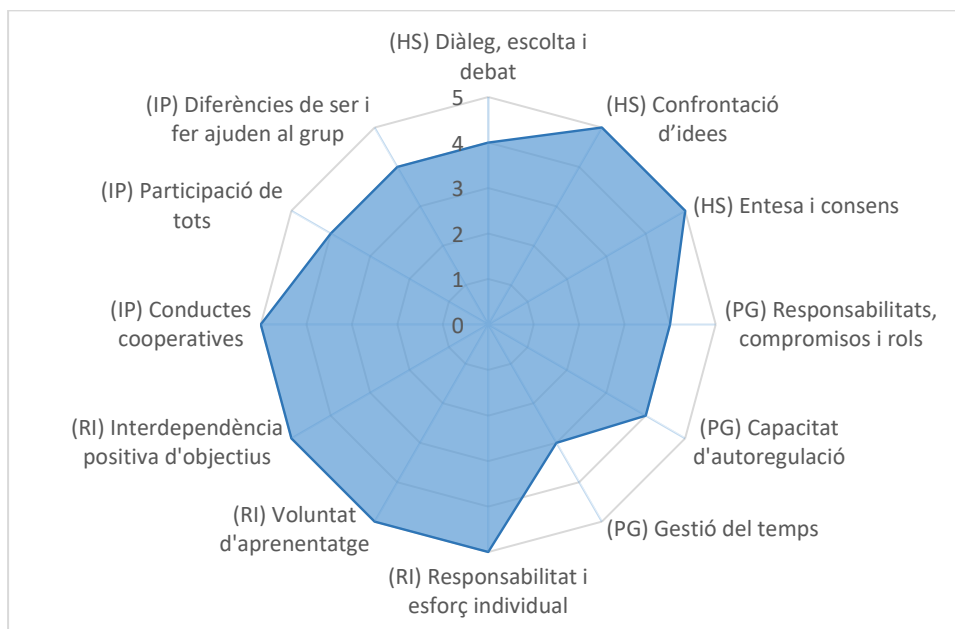
3) Responsabilitat individual

4. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i en grup, i s'esforcen per assolir les metes acadèmiques dels treballs. L'esforç individual és màxim.
5. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre) més sobre el contingut que s'imparteix. Contínuament es pregunten el perquè de les coses.
6. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació i cooperació. Pensen en el benefici individual però també en el dels d'altres, així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. El seu objectiu és fer un bon treball, però fixant-se en el procés. Apareix la generositat entre els membres del grup.

4) Interdependència positiva

7. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània.
8. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitzat en els individuals i en les tasques i funcions grupals. A l'hora de compartir idees i de tenir iniciativa, els més proactius han estat els participants 123, 124, 126 i 164. La participant 125 ha participat molt, però li ha costat més.
9. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer un treball de qualitat. Abans de començar a treballar com a grup, la participant 124 va manifestar tenir dubtes sobre els companys i va demanar un canvi de grup. Setmanes després (i al final de l'experiència) ha agraït estar amb ells i ha exalçat com han treballat plegats. Amb la dificultat de ser un grup de cinc integrants. A qui li ha costat més (però que al final de l'experiència ja era una més), ha estat a la participant 125.

Gràfic 62. Diagrama radial del grup S1G7 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.8.- Triangulació de dades del grup S1G8

1	Participant 127
2	Participant 128
3	Participant 129
4	Participant 130

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica de manera constant. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Ho fan de manera tranquil·la, escoltant-se els uns als altres i amb un gran respecte pel que argumenten. Tot i això, hi ha cops en què apareix la desviació “divagant” i això els endarrereix en altres feines.
2. *Confrontació d'idees*: confronten idees divergents, defensen postures i ho comenten plegats, tot i que hi ha cops que no és tant una confrontació sinó que és més anar afegint més arguments a una mateixa idea que comparteixen.
3. *Entesa i consens*: és un grup que arriba a consensos mitjançant el diàleg i entenent d'altres postures. Són empàtics, es cuiden els uns als altres (el grup com a suport) i s'entenen.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols i funcions. Compleixen també amb els compromisos personals.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han treballat amb la mateixa constància i s'han sabut avaluar i dir el que calia millorar i el que calia continuar fent. Tanmateix, la gestió del temps és un aspecte que no han controlat des d'un inici i que els ha suposat alguns maldecaps.
6. *Gestió del temps*: com s'acaba de dir a l'ítem 5, no l'han gestionat del tot bé. A l'inici els costava molt controlar-lo, i a mesura que han anat passant les sessions l'han gestionat millor. El motiu principal és perquè estan massa temps debatent o intercanviant idees quan ja no cal (desviació “divagant”).

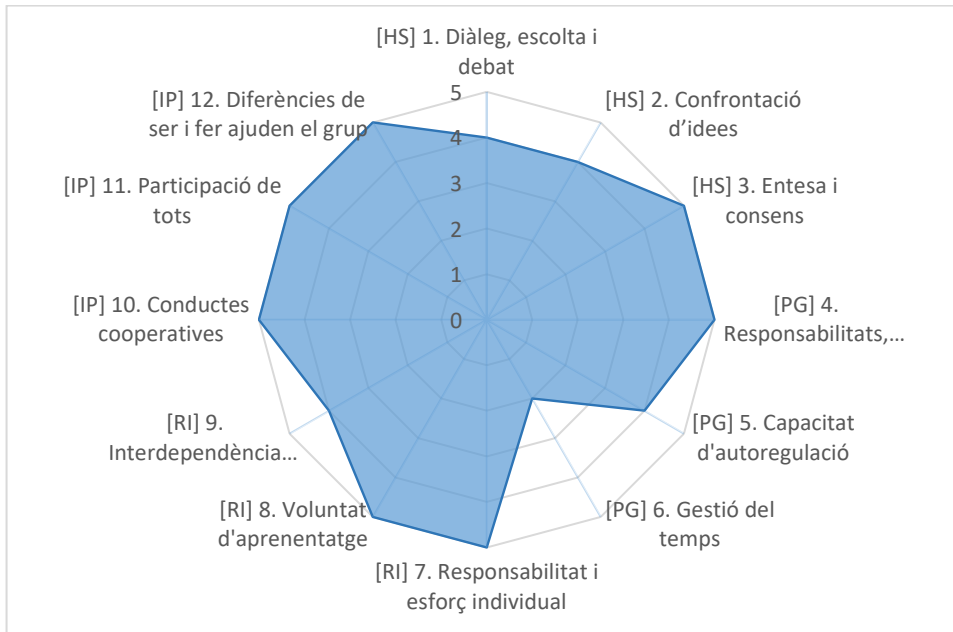
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables de manera individual i en grup, i s'esforcen per aconseguir les metes acadèmiques. Treballen tal com es demana i aporten paciència, tranquil·litat i bon tracte entre ells. Tots els participant d'aquest grup s'esforcen al màxim.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: el grup mostra moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre) sobre el contingut que s'imparteix.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació, cooperació i, en menor mesura, de col·laboració. Pensen amb el benefici individual però també amb el dels d'altres, així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Apareix la generositat entre els membres. Tot i això, per no gestionar bé el factor temps, hi ha vegades que apareix una desviació "productivista".

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i ha sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània en els treballs individuals.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Tothom s'ha mostrat proactiu. També el participant 130, que des d'una posició més calmada ha aportat al grup.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer un treball de qualitat. Les dues participants 128 i 129 treballen amb nervi i amb una actitud ben activa, en canvi, la participant 127 intervé menys però quan participa aporta qualitat i contundència amb el que diu, i el participant 130 opina des d'una posició més tranquil·la. Són ben diferents, s'han entès com són i han sabut compenetrar-se per treure'n profit.

Gràfic 63. Diagrama radial del grup S1G8 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.9.- Triangulació de dades del grup S1G9

1	Participant 131
2	Participant 132
3	Participant 133
4	Participant 134
5	Participant 165

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica, tant en les tasques grupals que han de fer conjunes com en les tasques individuals. Però no ho han fet d'una manera fluida. No activen la càmera i és possible que això no ajudi. Al llarg de les sessions han guanyat agilitat. Quan comparteixen idees, s'escolten de manera activa i es respecten.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en sorgeixen de divergents i de qualitat, tot i que també s'accepta aviat l'opinió d'algun membre i després els altres argumenten afegint més sobre la mateixa idea. La participant 132 sol aportar una perspectiva crítica. Les participants 134 i 165 no solen aportar gaire a la confrontació.

3. *Entesa i consens*: s'entenen i saben posar-se en el lloc dels companys. Tot i que és un grup que no activa la càmera i ho dificulta, s'escolten amb tranquil·litat i consensuen.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables amb els companys i el rol que exerceixen. Els que més compleixen són els participants 131, 132 i 133. Entenen també els casos de les participants 134 i 165, que són dos dels vuit casos que no poden ser-hi sempre. Però veuen que en la participant 134 hi ha un esforç i una implicació mentre que en l'altra no.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. No han acabat d'activar la manera, i això no els ha portat a millorar la qualitat de les interaccions. S'han autoregulat com a grup els tres participants més actius i han treballat de manera correcta, però no han estat capaços de potenciar-ho. El cas de la participant 134 s'ha pogut gestionar i s'ha involucrat, però el de la participant 165 s'ha acabat obviant. Quan ha estat, bé; i quan no, també.
6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, però l'han controlat bé. No sempre han tingut una actitud de comunicació total i els debats no s'han allargat. Tal com també en els treballs individuals els costa una mica posar idees en comú o demanar-se ajuda. Això fa que no es descontrolï el temps.

3) Responsabilitat individual

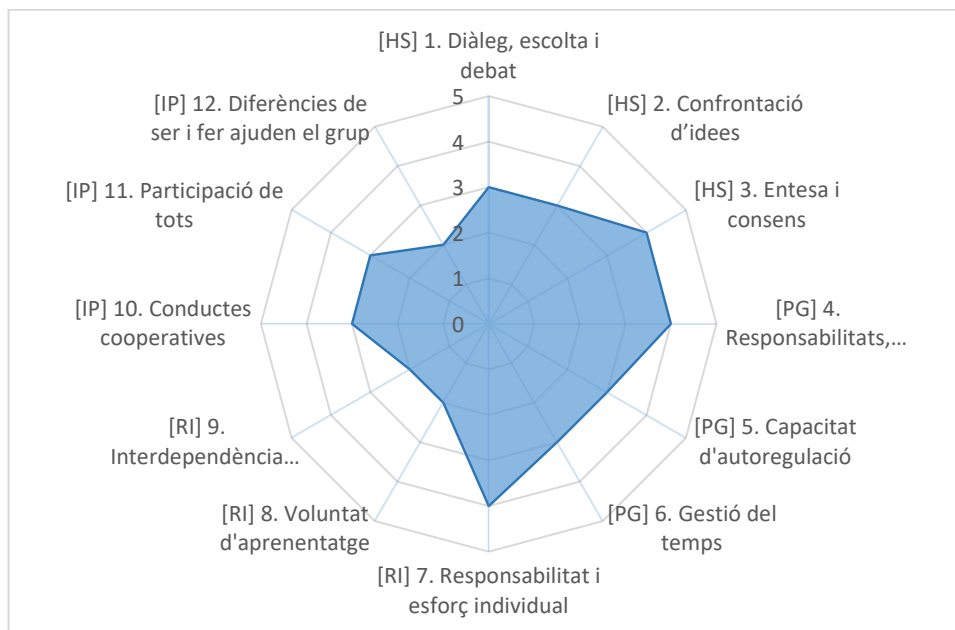
7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i s'esforcen per fer la feina. Han complert d'una manera correcta amb el que s'havia de fer, sense interrelacionar-se gaire més del necessari. En la participant 165 no hi ha hagut el mateix nivell de responsabilitat i esforç individual, tot i que també ha treballat.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de posar per fer la feina amb una actitud correcta. De vegades, els participants 132 i 133 sí que han mostrat "desig d'aprendre".
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels altres, així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Però això

no ho fan les participants 134 i 165 (dos dels vuit casos particulars), amb una clara desviació “productivista”. Hi ha cops que els altres membres també tendeixen a tenir-la. No els ajuda tenir la càmera desactivada.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han seguit el que s’havia de fer, però tot amb la mesura justa: en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l’aprenentatge cooperatiu). En els treballs individuals, han sorgit de manera espontània l’ajuda i l’ajuda mútua. Però sense que sigui àgil (càmera desactivada).
11. *Participació de tots*: els participants 131, 132 i 133 s’han involucrat d’una manera activa (desviació “diferencial”). Ara bé, cal dir que cap dels participants tenien una actitud proactiva o empenien la sessió amb energia i animant els altres.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: és un grup on no hi ha hagut cap conflicte i s’han entès, però les diferències entre ells no els han portat a millorar el treball. És un grup que falta on cal una actitud més enèrgica. S’han conformat treballant de la mateixa manera, i el fet de no activar la càmera fa que no hi hagi gaire marge a progressar pel que fa a una millor interacció.

Gràfic 64. Diagrama radial del grup S1G9 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.3.10.- Triangulació de dades del grup S1G10

1	Participant 135
2	Participant 136
3	Participant 137
4	Participant 138

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica constantment. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Tant en els treballs grupals com en els individuals miren de treballar plegats i debaten i confrontar postures pel bé del grup i pel bé individual.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees surten divergències. Aporten idees diferents i les debaten i, si cal, les consensuen. El participant 135 i la participant 136 són els qui fomenten més l'intercanvi d'idees.
3. *Entesa i consens*: els participants s'escolten de manera activa i es col·loquen en la postura dels altres. Argumenten i, quan cal, arriben a consensos per avançar en el treball grupal.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables com a grup, compleixen amb escreix amb els compromisos personals que s'han marcat i exerceixen els rols i les funcions.
5. *Capacitat d'autoregulació*: el grup funciona molt bé des de l'inici i són molt exigents entre ells. Això fa que no abaixin el ritme i que sempre intentin millorar. No obstant això, no han aconseguit involucrar més la participant 138 que, tot i que participa d'una manera activa, no té tanta iniciativa com els altres membres i, de vegades, es manté en una posició secundària dintre del grup.
6. *Gestió del temps*: ha estat una preocupació que han sabut gestionar des de gairebé les primeres sessions. Han controlat bé el temps sense canviar la manera com s'havia de treballar en cada moment.

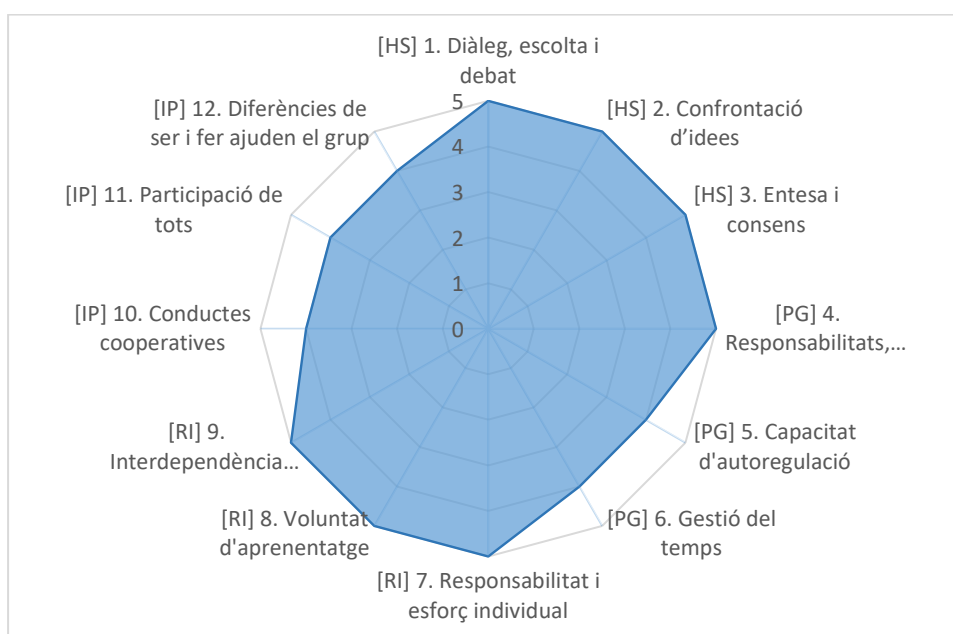
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tenen un nivell de responsabilitat molt alt. Entenen que la responsabilitat individual afecta al grup, i ho són tant per ells com pels altres. S'esforcen molt a treure endavant els treballs i intenten presentar sempre una feina de qualitat.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: mostren “desig d'aprendre” sobre el contingut que s'imparteix. S'interessen per la matèria i per aprofundir coneixements.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació i cooperació. Pensen amb el benefici individual però també amb el dels d'altres, així com pel bé del grup en les tasques més de caire grupal. El seu objectiu és fer un bon treball, però fixant-se en el procés. Apareix la generositat entre els membres del grup.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània. Tot i això, de vegades els ha faltat més empenta en els moments espontanis on podia sorgir de manera informal. En aquest sentit, són uns participants on prima allò racional i no presenten un dubte sense haver-lo intentat resoldre per ells mateixos abans. És possible que sigui pel grau d'exigència alt que es tenen entre ells, que els costi una mica demanar-se ajuda en moments de treball individual.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i s'han responsabilitats en els individuals i en les tasques i funcions grupals. Tot i fer-ho, qui ha participat menys en aquest sentit ha estat la participant 138.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer ajuden el grup a fer un treball de qualitat. Els qui estiren més del grup (participants 135 i 136) (desviació “diferencial”). Tots plegats conformen un gran grup de treball cooperatiu.

Gràfic 65. Diagrama radial del grup S1G10 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4. Triangulació de dades dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*)

12.4.1.- Triangulació de dades del grup S2G11

1	Participant 139
2	Participant 140
3	Participant 141
4	Participant 142

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica sovint. Han entès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. Tanmateix, no és un grup que ho faci sovint en els individuals. No solen activar la càmera i això no ajuda.
2. *Confrontació d'idees*: és un grup que no sol activar la càmera. Ara bé, en la confrontació d'idees en surten de divergents, malgrat que algun cop ha portat a discussions entre els participants.

3. *Entesa i consens*: les participants 139 i 140 s'entenen i van a una entre elles. El participant 141 també ho fa, però adopta una posició intermèdia quan el participant 142 té una actitud negativa cap a elles. Aquest darrer participant porta el debat a la discussió personal (desviació “fusionadora de l'emocional”) quan adopta postures extremades amb deduccions simplistes i reduccionistes acusant les companyes. Quan es resol, el grup no tornarà a tenir problemes de cap tipus.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables amb el grup i desenvolupen els rols i funcions. De vegades s'ha de situar als participants 141 i 142.
5. *Capacitat d'autoregulació*: el Quadern i el Pla de l'equip, juntament amb el Protocol d'actuació, han servit per reconduir la discussió i l'actitud del participant 142. Tot i això, la sensació és que no ha acabat d'arreglar-se del tot, però han sabut tirar endavant els treballs amb la cohesió mínima que s'ha de tenir.
6. *Gestió del temps*: en algun moment els ha donat maldecaps, però ha estat un grup que ha controlat bé i s'han ajustat a com s'havia de treballar.

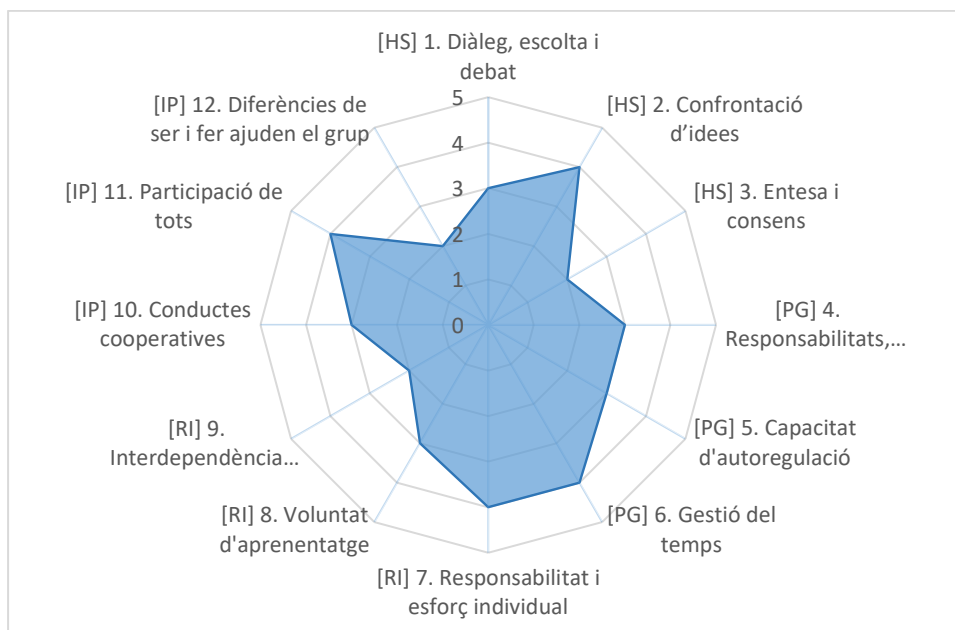
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment, però el participant 142 no sempre ho ha estat (és un dels vuit casos particulars que cursen l'assignatura). No obstant això, s'esforcen per assolir les metes acadèmiques individuals i grupals.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: les participants 139 i 140 són les que mostren un major interès per aprendre (desviació “diferencial”). Els altres participants s'ajusten al que s'ha de fer i ja està.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, però pensant més en la producció final que no pas en el propi aprenentatge i en el dels altres. El problema que hi ha hagut al grup fa que quedi aquesta situació. Tenir la càmera desactivada no els ajuda. Els participants 142 i 141 tendeixen a estirar el grup cap al pensament de producció final (desviació “productivista”).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: amb alguns problemes, però han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer. L'ajuda i l'ajuda mútua no han sorgit sempre en els treballs individuals. El conflicte i no activar la càmera no faciliten una major interacció entre els membres. Cal dir també que, en ocasions, les participants 139 i 140 han "lluitat" per defensar que no s'han de repartir la feina per parts (col·laboració), davant de la insistència del participant 142 (intent fallit de desviació "productivista" amb una actitud que tendeix a una desviació "asimètrica").
11. *Participació de tots*: amb alts i baixos, han participat d'una manera activa en els treballs conjunts i en les tasques i funcions grupals. El participant 142 és un dels vuit casos que no podia seguir l'assignatura com els altres participants, tot i això, i malgrat el conflicte, l'ha seguida sense problemes i ha complert tant en participar i aportar com en treballar per al grup.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències entre els membres del grup esmentades en els ítems anteriors no han ajudat a treballar millor que si, per exemple, ho haguessin fet sols.

Gràfic 66. Diagrama radial del grup S2G11 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4.2.- Triangulació de dades del grup S2G12

1	Participant 143
2	Participant 144
3	Participant 145
4	Participant 146

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: es comuniquen per necessitat i el mínim possible per intercanviar idees o resoldre algun dubte puntual. Els debats no existeixen, és un intercanvi ràpid de parers on s'acaba fent el que diu el participant 143 (desviació "asimètrica"). No han activat mai la càmera.
2. *Confrontació d'idees*: gairebé no hi ha confrontació d'idees, el participant 143 decideix ràpid i els altres accepten per fer via (desviació "asimètrica"), menys la participant 145, que comenta que no tornaria a treballar amb ell, perquè "pensa que les seves idees són les millors i les que s'han d'utilitzar a l'hora de fer un treball. Això ha fet que en alguna ocasió, no hagi estat del tot d'acord amb ell a l'hora de fer una tasca".
3. *Entesa i consens*: s'accepta tot el que diu el participant 143, que ha exercit un lideratge negatiu (desviació "asimètrica"), abocant al grup a treballar de la manera que creu convenient (desviació "productivista"). Treballa i ajuda els altres, però organitza el grup imposant allò que creu.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: fan el mínim que s'ha de fer. Demostren desinterès per aquests aspectes de grup.
5. *Capacitat d'autoregulació*: és un grup que no funciona i no ha tingut mai la intenció de fer-ho. La participant 144 ha intentat contrarestar alguna postura del participant 143, sempre amb el suport del participant 146, i si algun cop s'ha treballat com pertocava és perquè ha dit que no s'havia de fer com aquest proposa, però també li ha anat bé treballar d'una manera ràpida i fer el mínim esforç possible. La participant 145 no ha pogut mai dir la seva i no ha acabat d'intentar canviar la manera de treballar. El docent ha explicat diversos cops com havien de treballar i què havien de reconduir, animant-los també a activar la càmera.

6. *Gestió del temps*: no fan una bona gestió del temps perquè no treballen com s'ha de fer. Això provoca que hi hagi sessions que acabin amb molta antelació.

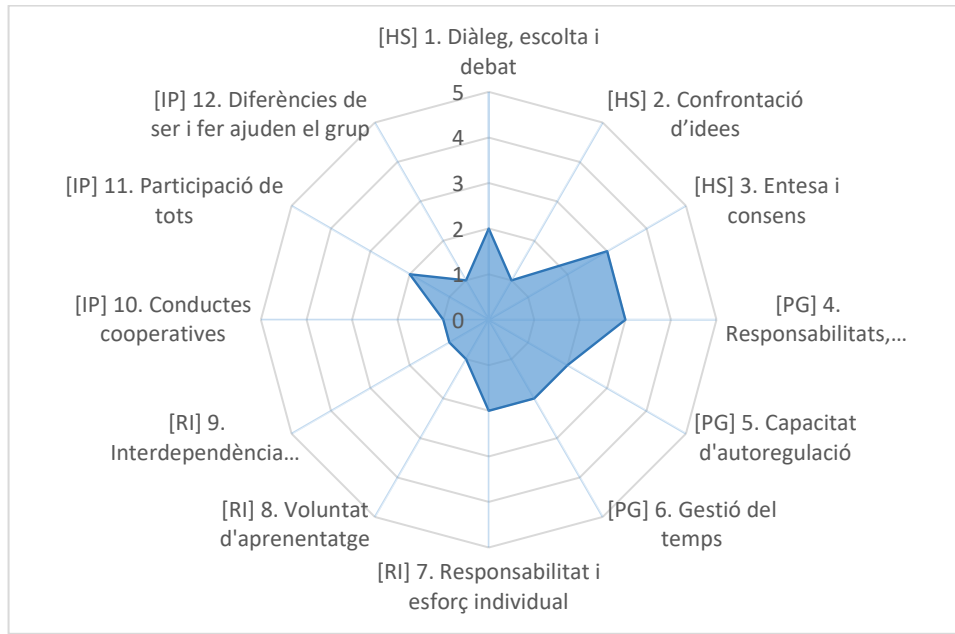
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: es responsabilitzen i s'esforcen el mínim per complir amb la feina que s'ha de fer. Aquest grup porta a l'extrem la idea que fer una bona feina és sinònim de fer-la el més aviat possible.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no en tenen, fan el mínim que s'ha de fer en cada treball. Es preocupen per arribar aviat a la producció final i no li donen importància al procés d'aprenentatge.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: no existeix pensament de benefici individual en l'aprenentatge, ni molt menys preocupació si els altres assoleixen el contingut. L'únic objectiu és acabar el treball. Com més ràpid millor. I arribant al producte final de qualsevol manera (desviació "productivista" extrema).

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: és un grup que explica que ho fan d'aquesta manera perquè és cooperatiu, tot i que saben que no ho és. Es reparteixen els treballs per parts (desviació "productivista" que provoca la col·laboració i no pas la cooperació). No hi ha la càmera activada i hi ha silenci a la sala mentre fan els treballs individuals. De vegades sorgeixen l'ajuda i l'ajuda mútua de manera molt puntual quan algú manifesta un dubte. El participant 143 és qui porta el grup cap a aquesta direcció, el participant 146 (un dels vuit casos particulars) aplaudeix tot el que decideix el seu company i no s'involucra en res del grup, la participant 144 ha intentat contrarestar algun cop aquesta manera de fer -però l'ha acabat acceptant-, i la participant 145 no ha pogut mai dir la seva i no ha acabat mai d'intentar canviar la manera de treballar.
11. *Participació de tots*: tot gira entorn de la proposta del participant 143, dient el que creu que s'ha d'escriure i els altres acceptant-ho. En el moment de debatre, sorgien algunes aportacions dels altres membres, però sempre des d'un pla secundari.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer han perjudicat enormement al grup, que s'ha adaptat totalment a la idea productiva d'un dels membres.

Gràfic 67. Diagrama radial del grup S2G12 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4.3.- Triangulació de dades del grup S2G13

1	Participant 147
2	Participant 148
3	Participant 149
4	Participant 150
5	Participant 166

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que està sempre en comunicació, tant en les tasques grupals que han de fer conjuntes com en les tasques individuals. En les individuals, comuniquen dubtes i sorgeixen l'ajuda i l'ajuda mútua de manera espontània. No obstant això, s'allarguen massa en els debats (desviació "divagant") i intenten consensuar qüestions que haurien de deixar-les al criteri individual dels membres del grup.
2. *Confrontació d'idees*: és un grup en què en qualsevol debat apareixen idees divergents. Els participants 147 i 148 són qui participen més i discuteixen més entre les postures que defensen (amb tendència a la desviació "divagant"). El participant 166, des d'una posició més secundària, és qui aporta qualitat,

coherència i lucidesa al debat. El participant 150 és un dels vuit casos que no pot assistir en la totalitat de les classes, però sempre que hi és aporta i es responsabilitza. En canvi, la participant 149 és també un dels vuit casos, pertorba al debat o aporta idees que no van d'acord amb el que es treballa.

3. *Entesa i consens*: el grup arriba sempre a un consens, tot i que entren en bucle i els costa molt arribar-hi (desviació “divagant”). Els participants 147 i 148 debaten molt entre ells i els costa arribar a entendre l'altra postura.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: els participants 147, 148, 150 i 166 compleixen amb l'establert al Pla de l'equip. La participant 149 no ho fa.
5. *Capacitat d'autoregulació*: el grup ha sabut regular el cas del participant 150, que s'ha implicat conjuntament amb els companys, però no ha sabut gestionar el cas de la participant 149 (que en realitat no afecta el grup, perquè els treballs estan fets perquè l'absència d'un company no comprometi els altres). Tanmateix, en alguns moments de les sessions, ha endarrerit el ritme del grup en preguntar dubtes o pel simple fet d'haver-la de situar en què s'està fent (desviació “diferencial”).
6. *Gestió del temps*: ha estat la gran preocupació d'aquest grup. Molt poques sessions l'han gestionat bé. El fet de debatre massa tot els endarreriria (desviació “divagant”). Els ha faltat ser més resolutius.

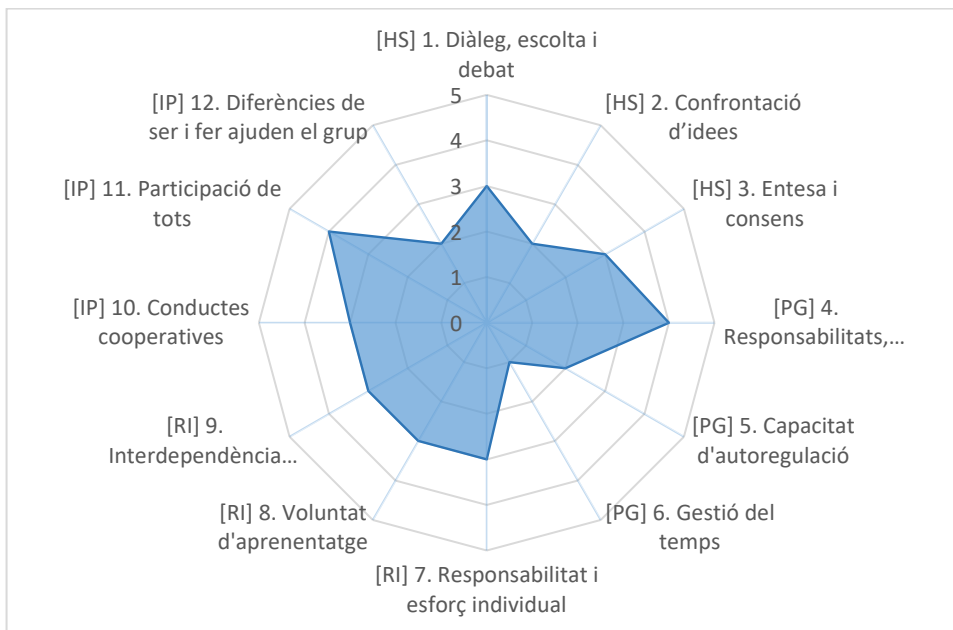
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: els participants 147, 148 i 166 s'esforcen i tenen responsabilitat de grup. El participant 150 ho fa amb molta menor mesura. La participant 149 no s'esforça, fa el mínim que s'ha de fer i depèn dels altres.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: els tres estudiants més actius (participant 147, 148 i 166) demostren moltes ganes d'aprendre (desig d'aprendre). Els altres no.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació i cooperació, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tot i això, per no gestionar bé el temps i per excedir-se debatent (desviació “divagant”), també tendeixen cap a una desviació “productivista”. La participant 149 no busca en cap moment aprendre ni es preocupa per l'aprenentatge dels altres.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània. No obstant això, no ha estat així sempre en tots els membres del grup. També cal dir que qui ho ha complert, de vegades, ho ha portat a l'extrem en què tot s'havia de debatre, i hi ha tasques en què l'objectiu era la confrontació d'idees (conflicte sociocognitiu) per replantejar-se les seves pròpies, sense la necessitat d'arribar a un pacte i consens (desviació "divagant").
11. *Participació de tots*: els tres estudiants més actius (participants 147, 148 i 166) han participat sempre. El participant 150, de vegades, des d'una postura més secundària. La participant 149 no ho ha fet gaire, tot i que algun cop pot aportar una idea útil per al grup.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer dels membres del grup no han acabat d'ajudar a fer millor la feina, sobretot degut a les diferències freqüents entre els participants 147 i 148 i l'actitud de la participant 149.

Gràfic 68. Diagrama radial del grup S2G13 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4.4.- Triangulació de dades del grup S2G14

1	Participant 151
2	Participant 152
3	Participant 153
4	Participant 154

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que no és gaire comunicatiu si no és per necessitat de resoldre quelcom. És a dir, comprenen que poden compartir dubtes i que es poden ajudar quan treballen individualment, però no ho fan si no és per necessitat màxima. No tenen mai la càmera activa (només en algun moment puntual) i és possible que això no ajudi. Quan comparteixen idees, s'escolten de manera activa i es respecten.
2. *Confrontació d'idees*: és un grup que no sol activar la càmera. Tanmateix, en la confrontació d'idees en surten de divergents, malgrat que sol ser més la situació d'acceptació de l'opinió d'algun membre i la posterior argumentació dels altres que va afegint més sobre la mateixa idea.
3. *Entesa i consens*: s'entenen els uns als altres i saben posar-se en la postura dels companys. Tot i que és un grup que no activa la càmera, s'escolten amb calma i consensuen quan cal. Ara bé, com s'ha comentat a l'ítem 2, ja solen estar d'acord des d'un inici.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: són responsables amb els companys i el rol que exerceixen. En algun moment s'han de recordar les funcions per a algun dels participants (per exemple, als participants 153 i 154). Compleixen amb els compromisos personals que s'han marcat.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut amb la mateixa manera de treballar d'inici a final. Potser activar la càmera els hauria ajudat a potenciar més la interacció entre ells, repercutint en la feina individual i en la grupal. En resum, s'han autoregulat com a grup i han treballat de manera correcta, però no han estat capaços de potenciar-ho.
6. *Gestió del temps*: els ha preocupat, però l'han controlat. Com que no sempre han tingut una actitud de debatre, plantejar i resoldre dubtes o d'intentar anar més enllà per aprendre, poques vegades han anat justos de temps.

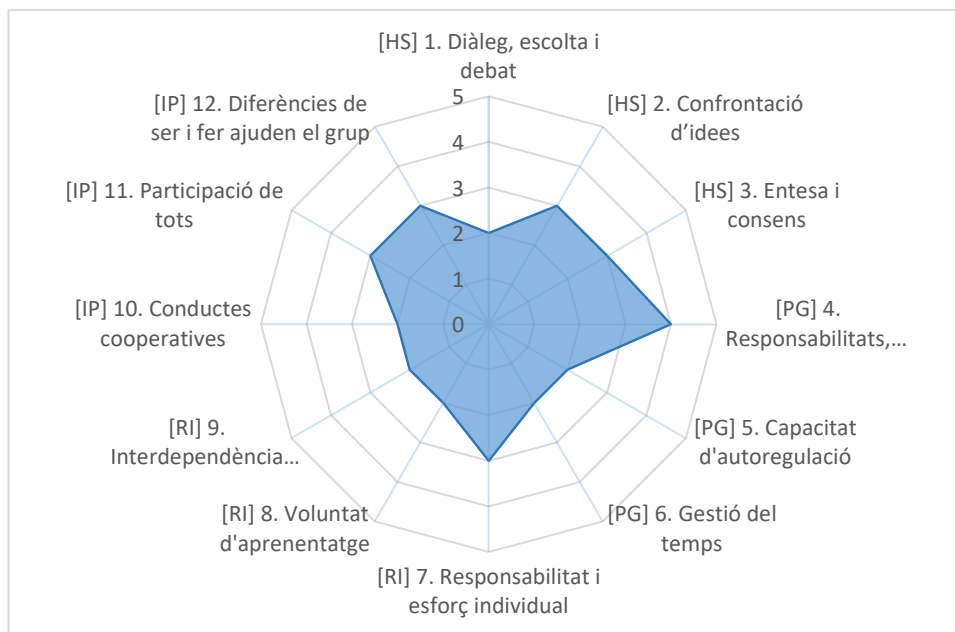
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: són responsables individualment i s'esforcen per fer la feina. Han complert d'una manera correcta amb el que s'havia de fer, sense excel·lir i sense interrelacionar-se gaire més del necessari.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostren gaire interès més del que s'ha de posar per fer la feina correctament. L'objectiu era acabar aviat la tasca (desviació "productivista").
9. *Interdependència positiva d'objectius*: els membres promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració. Pensen a aprendre, però molts cops tenen una desviació "productivista". Tenir la càmera desactivada no els ajuda.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han seguit el que s'havia de fer, però tot ho han fet amb la justa mesura. No han sorgit gaire l'ajuda i l'ajuda mútua.
11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts. Tanmateix, cap dels membres tenia una actitud proactiva.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: és un grup on no hi ha hagut cap conflicte i s'han entès molt bé. Tots tenen una actitud semblant. És un grup que d'haver activat la càmera tenia una bona base per créixer (responsabilitat individual i seriositat a l'hora de treballar).

Gràfic 69. Diagrama radial del grup S2G14 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4.5.- Triangulació de dades del grup S2G15

1	Participant 155
2	Participant 156
3	Participant 157
4	Participant 158

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica de manera constant. Ho fan en els treballs grupals i també en els individuals. Tot i això, no sempre s'escolten d'una manera activa així com tampoc no tots disposen d'una actitud proactiva. El participant 157 no és constant en la seva participació i aportació al grup.
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en surten de divergents. També poden ser un grup que accepten per bona una idea inicial d'algú.
3. *Entesa i consens*: és un grup que en treballs grupals no té problemes per a arribar a consensos mitjançant el diàleg, tot entenent d'altres postures. Tanmateix, no sempre sorgeixen idees divergents, i això fa que ben ràpid siguin acceptades.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: les participants 156 i 158 actuen amb més seriositat que els altres companys a l'hora de treballar. Les dues tenen un gran sentit de la responsabilitat, pensen com a grup i compleixen amb escriure els rols. La participant 155 també té esperit d'equip. Però al participant 157 li costa més responsabilitzar-se i complir amb rols i compromisos personals.
5. *Capacitat d'autoregulació*: s'han mantingut al mateix nivell al llarg de totes les sessions. Molts cops, la participant 155 es distreu amb facilitat i no se centra en la feina; i el participant 157 no és gens constant. No han pogut canviar-ho.
6. *Gestió del temps*: sovint és un maldecap per al grup. Que dos dels seus participants no tinguin constància en tot el que fan provoca que triguin a posar-se a treballar en les sessions, es mostrin espessos en certs moments o no treballin amb el ritme que pertoca. Això fa que sorgeixi una desviació "productivista" per acabar la feina quan els terminis són a prop.

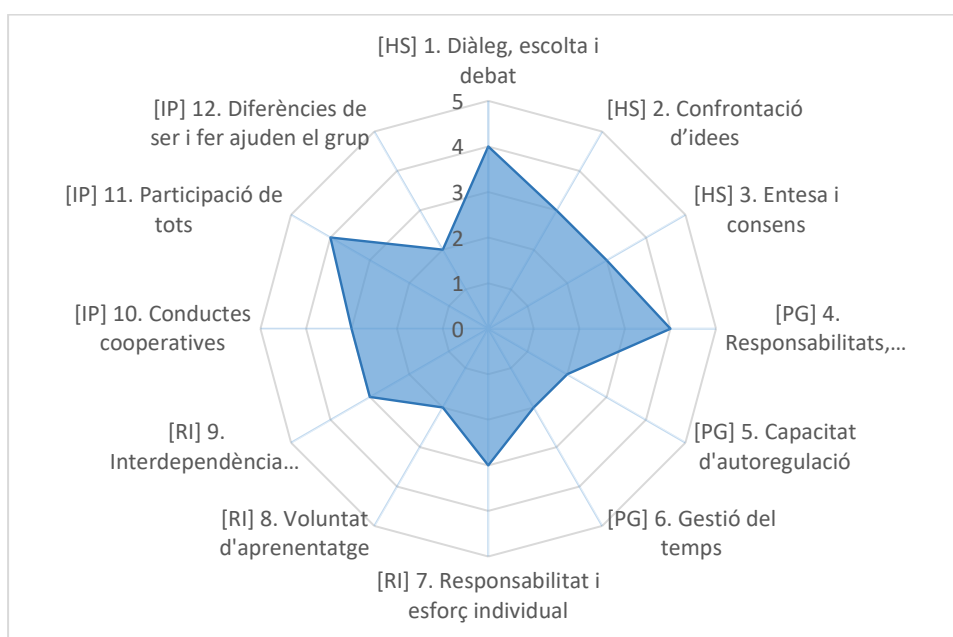
3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: les participants 156 i 158 treballen amb responsabilitat, seriositat i s'esforcen. En canvi, els altres dos participants també ho fan però tot amb menor mesura. La participant 155 s'esforça més amb qüestions i responsabilitats de caire grupal. En canvi, pel que fa a responsabilitat i esforç individual és més despistada i intermitent. El participant 157, quan s'hi posa, aporta idees ben originals, però d'altres cops ho fa tot amb peresa o simplement desconnecta enmig d'una pluja d'idees.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: no mostra ganes d'aprendre. Els dos participants que es distreuen més, sovint arrossegueu el grup a la mandra i al fet que costi treballar. Quan s'hi posen ja funcionen, però amb el perill que en qualsevol moment es vagin cansant i es vagin apagant.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: fomenten interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, no gestionen bé el temps i tendeixen a una desviació "productivista" per a solucionar-ho.

4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en cada moment com pertoca però amb la justa mesura, sense excel·lir en res. Han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En el moment de treball individual han sortit l'ajuda i l'ajuda mútua, però molts cops per buscar una solució fàcil i no pensar de més per qualsevol dubte minúscul. És millor que te'l resolguin que reflexionar.
11. *Participació de tots*: no tots participen per igual. El participant 157 és intermitent i no sempre participa de manera activa. La resta de membres sí que ho fan.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer no ajuden el grup per al treball. Les participants 156 i 157 porten el grup i intenten que tot es realitzi de la millor manera possible (desviació "diferencial"). Els altres participants, depenent del dia, fan que abaixi el ritme i que tot costi més. Quan estan amb ganes, són un gran grup; quan no, es posen bastons a les rodes.

Gràfic 70. Diagrama radial del grup S2G15 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

12.4.6.- Triangulació de dades del grup S2G16

1	Participant 159
2	Participant 160
3	Participant 161
4	Participant 162

1) Habilitats socials

1. *Diàleg, escolta i debat*: és un grup que es comunica de manera constant. Des de bon inici han comprès que poden compartir dubtes i ajudar-se tot i que hi hagi treballs que siguin individuals. En els treballs individuals treballen ajudant-se i exposen i es resolen dubtes. A més, el participant 162 sol compartir idees del seu treball i les exposa, per tal que els altres puguin opinar o els pugui ajudar en la seva feina. No obstant això, el participant 161, no pot assistir sempre o fa uns minuts tard en alguna sessió (per motiu justificat, és un dels vuit casos particulars).
2. *Confrontació d'idees*: en la confrontació d'idees en surten de divergents, encara que el participant 161 molts cops no aporta gaire o repeteix idees d'altres. La resta de membres debaten bé entre ells.

3. *Entesa i consens*: és un grup que arriba a consensos mitjançant el diàleg i entenent d'altres postures. Són molt flexibles. Entenen les situacions dels participants 159 i 161, que són dos dels vuit casos de l'estudi de cas 2 que no poden assistir sempre.

2) Processament grupal

4. *Responsabilitats grupals, compromisos i rols*: tres dels membres tenen un gran sentit de la responsabilitat com a grup i compleixen amb escreix els rols. El participant 161 sol defugir d'algunes funcions dels rols i no acostuma responsabilitzar-se tant en tasques grupals.
5. *Capacitat d'autoregulació*: han treballat de la mateixa manera i s'han mantingut al mateix nivell al llarg de totes les sessions. La participant 159, tot i les dificultats que tenia per cursar la mateixa manera l'assignatura, ha estat una més. El participant 161 ha costat més de regular, però l'estudiant ha respost.
6. *Gestió del temps*: els participants 160 i 162, que són els qui porten el grup (desviació "diferencial"), han gestionat molt bé el temps. També ha estat així perquè algun cop han col·laborat distribuint-se feina (desviació "productivista").

3) Responsabilitat individual

7. *Responsabilitat i esforç individual*: tots els participants s'han mostrat amb responsabilitat individual en la feina que s'havia de fer, tant individual com grupal. Tothom s'ha esforçat, tot i que el participant 161 amb menor mesura que els altres.
8. *Voluntat d'aprenentatge*: el grup mostra ganes d'aprendre (desig d'aprendre), però a la vegada, també és pràctic i busca acabar la feina aviat.
9. *Interdependència positiva d'objectius*: promouen interaccions de comunicació, cooperació i col·laboració, pensant en el benefici individual però també en el dels d'altres així com pel bé de l'equip en les tasques més de caire grupal. Tanmateix, també n'hi ha de col·laboració pensant més a arribar abans al resultat final que en l'aprenentatge (desviació "productivista").

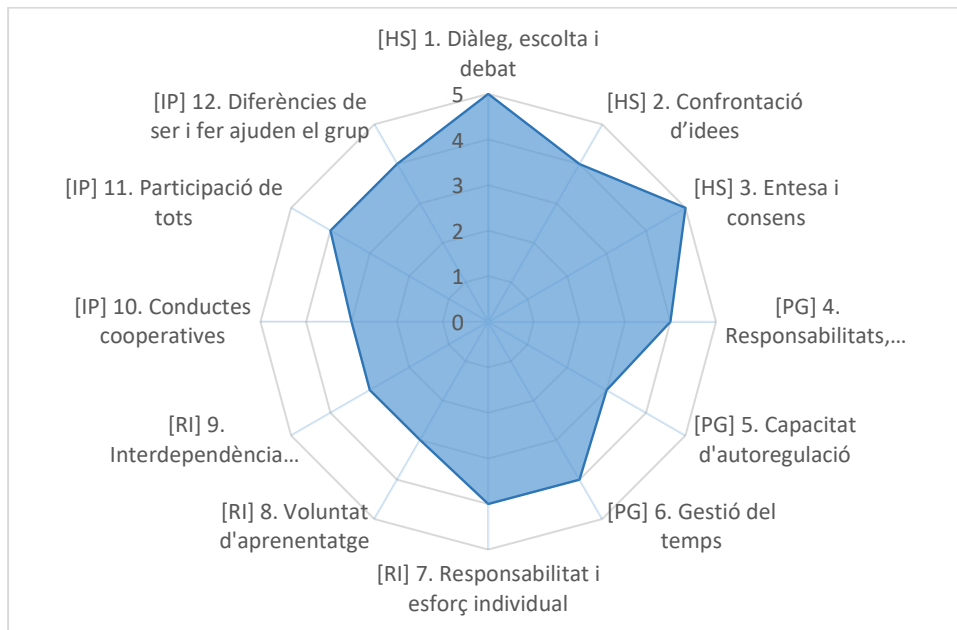
4) Interdependència positiva

10. *Conductes cooperatives*: han treballat en grup i en equip (de les *pédagogies coopératives*) i en grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu). En tot moment han seguit el que s'havia de fer i han sorgit l'ajuda i l'ajuda mútua espontània.

Però cal dir que el participant 162, de manera molt puntual, ha portat al grup a dividir-se feina que s'havia de fer de manera cooperativa (desviació "productivista"). És per això que sempre han controlat bé el temps. Quan han pogut, han treballat com s'havia de fer, però quan s'han vist apurats, alguns cops, s'han dividit la feina i han col·laborat.

11. *Participació de tots*: tots els membres han participat d'una manera activa en els treballs conjunts. El participant 162 n'exposa d'originals. El participant 161, quan hi és, aporta un punt de vista totalment pragmàtic que fa aterrar el grup i el mou a fer activitats útils al curs que plantegen.
12. *Diferències de ser i fer ajuden el grup*: les diferències de ser i fer entre els participants 159, 160 i 162 ajuden el grup a fer un treball de qualitat. La participant 159 (que és un dels vuit casos particulars) ha ajudat i ha treballat com un membre més. El participant 161, que és l'altre cas particular d'aquest grup, no suma tant com la seva companya.

Gràfic 71. Diagrama radial del grup S2G16 (EC2, pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

Capítol 13.– Comparació entre els resultats de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*)

En aquest capítol es comparen els resultats de l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2. En l'estudi de cas 1 s'ha aplicat l'aprenentatge cooperatiu per al tractament de les ciències socials (el seminari 1 eren equips heterogenis i el seminari 2 homogenis). En l'estudi de cas 2 s'han aplicat les pedagogies cooperatives per al tractament de les ciències socials (al seminari 1 hi havia dos dels vuit casos particulars, i al seminari 2 n'hi havia sis dels vuit).

Així doncs, en base als resultats i l'anàlisi extrets dels instruments de recerca coincidents en tots dos estudis i de l'instrument que s'ha creat per a triangular les dades de cada estudi de cas, es confronten l'estudi de cas 1, basat en l'aprenentatge cooperatiu, i l'estudi de cas 2, basat en les pedagogies cooperatives, per tal de veure'n semblances i diferències i determinar quin dels dos ha funcionat millor en l'assignatura de Didàctica de les Ciències Socials.

Com s'ha descrit al marc metodològic, els instruments coincidents i que es comparen són: les coavaluacions i autoavaluacions dels membres dels equips i grups cooperatius, les coavaluacions dels rols cooperatius que han desenvolupat els membres dels equips i grups, la rúbrica docent d'observació a vuit dels equips de l'estudi de cas 1 i a vuit dels grups de l'estudi de cas 2, els Plans dels equips realitzats pels equips i grups, el Diari de camp docent dels dos estudis de cas, la rúbrica de consultes dels equips al docent i de registre dels conflictes sorgits en els equips i grups en tres sessions, i el qüestionari de valoració final dels participants sobre l'estructura dissenyada.

En darrer terme, es presenta també la comparació de la triangulació de dades dels dos estudis de cas, que ha estat possible gràcies a la creació d'un instrument que ha servit per triangular les dades de les dues concepcions sota unes mateixes pautes. Aquests resultats són els conclusions de la tesi doctoral i es mostren en dos apartats: el primer és una comparació conclusiva específica entre els dos seminaris de l'estudi de cas 1 i els dos seminaris de l'estudi de cas 2; i el segon apartat és la comparació conclusiva general de la tesi doctoral entre els dos estudis de cas.

13.1. Comparació resultats de les coavaluacions i autoavaluacions entre l'estudi de cas 1 i 2

En aquest apartat es mostren els resultats extrets de les anàlisis realitzades en tots dos estudis de cas en dues taules. Es tracta de comparar els resultats definitius de l'anàlisi duta a terme sobre les coavaluacions i les autoavaluacions entre els estudiants en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). Així doncs, en aquesta comparació es confeccionen dues taules per tal de mostrar la comparativa entre els dos estudis de cas:

- *Comparativa participants, referent a coavaluacions i autoavaluacions, en els estudis de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i 2 (pedagogies cooperatives):* En la primera taula podem observar els participants de cadascun dels equips de l'estudi de cas 1 (de color blau a l'eix vertical –columna esquerra-) i de cadascun dels grups de l'estudi de cas 2 (d'un color enrosat a l'eix vertical –columna esquerra, sota dels equips de l'estudi de cas 1-).
- *Resultats comparativa de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives):* en la segona taula podem veure les xifres totals i percentatges que extraïem dels resultats mostrats en la primera taula.

Taula 366. Resultats de les coavaluacions i autoavaluació dels participants de l'EC1 i de l'EC2

Equip S1E1	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97
Equip S1E2	Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8	Participant 9
Equip S1E3	Participant 10	Participant 11	Participant 12	Participant 13	Participant 14
Equip S1E4	Participant 15	Participant 16	Participant 17	Participant 18	Participant 19
Equip S1E5	Participant 20	Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24
Equip S1E6	Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28	Participant 29
Equip S1E7	Participant 30	Participant 31	Participant 32	Participant 33	Participant 34
Equip S1E8	Participant 35	Participant 36	Participant 37	Participant 38	Participant 39
Equip S1E9	Participant 40	Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44
Equip S1E10	Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48	Participant 49
Equip S1E11	Participant 50	Participant 51	Participant 52	Participant 53	Participant 54
Equip S1E12	Participant 55	Participant 56	Participant 57	Participant 58	Participant 59
Equip S2E13	Participant 60	Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64
Equip S2E14	Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68	Participant 69
Equip S2E15	Participant 70	Participant 71	Participant 72	Participant 73	Participant 74
Equip S2E16	Participant 75	Participant 76	Participant 77	Participant 78	Participant 79
Equip S2E17	Participant 80	Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84
Equip S2E18	Participant 85	Participant 86	Participant 87	Participant 88	Participant 89
Equip S2E19	Participant 90	Participant 91	Participant 92	Participant 93	Participant 94
Equip S2E20	Participant 95	Participant 96	Participant 97	Participant 98	Participant 99
Equip S2E21	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 103	Participant 104
Equip S2E22	Participant 105	Participant 106	Participant 107	Participant 108	Participant 109
Equip S2E23	Participant 110	Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114
Equip S2E24	Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118	Participant 119
Grup S1G1	Participant 120	Participant 121	Participant 122	Participant 123	Participant 124
Grup S1G2	Participant 125	Participant 126	Participant 127	Participant 128	Participant 129
Grup S1G3	Participant 130	Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134
Grup S1G4	Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138	Participant 139
Grup S1G5	Participant 140	Participant 141	Participant 142	Participant 143	Participant 144
Grup S1G6	Participant 145	Participant 146	Participant 147	Participant 148	Participant 149
Grup S1G7	Participant 150	Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154
Grup S1G8	Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158	Participant 159
Grup S1G9	Participant 160	Participant 161	Participant 162	Participant 163	Participant 164
Grup S1G10	Participant 165	Participant 166	Participant 167	Participant 168	Participant 169
Grup S2G11	Participant 170	Participant 171	Participant 172	Participant 173	Participant 174
Grup S2G12	Participant 175	Participant 176	Participant 177	Participant 178	Participant 179
Grup S2G13	Participant 180	Participant 181	Participant 182	Participant 183	Participant 184
Grup S2G14	Participant 185	Participant 186	Participant 187	Participant 188	Participant 189
Grup S2G15	Participant 190	Participant 191	Participant 192	Participant 193	Participant 194
Grup S2G16	Participant 195	Participant 196	Participant 197	Participant 198	Participant 199

Font: elaboració pròpia.

En l'anàlisi d'aquesta taula extraïem les xifres que apuntem a continuació per comparar amb precisió els dos estudis de cas:

Taula 367. Resultats comparativa de l'EC1 i l'EC2

EC1	No treballa bé		No sempre treballa bé		Treballa bé		Total EC1	
S1 (het.)	4	8%	4	8%	41	84%	49	100%
S2 (hom.)	6	12%	4	8%	39	80%	49	100%
Total	10	10%	8	8%	80	82%	98	100%
EC2	No treballa bé		No sempre treballa bé		Treballa bé		Total EC2	
S1	3	7%	7	16%	33	77%	43	100%
S2	3	12%	6	24%	16	64%	25	100%
Total	6	9%	13	19%	49	72%	68	100%

Font: elaboració pròpia.

De l'estudi de cas 1, segons els instruments de coavaluació i autoavaluació, el 82% dels participants treballa bé, el 8% no treballa sempre de la millor manera i el 10% no treballa bé. De l'estudi de cas 2, el 72% dels participants treballa bé, el 19% no treballa sempre com hauria de fer-ho i el 9% no treballa com pertoca. Com s'observa, els equips de l'estudi de cas 1 obtenen uns millors resultats que els grups de l'estudi de cas 2.

Els dos seminaris de l'estudi de cas 1 (seminari 1, equips heterogenis; seminari 2, equips homogenis) obtenen uns valors semblants. En canvi, els dos seminaris de l'estudi de cas 2 es ben diferencien, tal com també hi ha grans diferències entre els resultats dels dos seminaris de l'estudi de cas 1 i aquest seminari 2 de l'estudi de cas 2.

Per tant, segons els instruments de coavaluació i autoavaluació dels membres dels equips i grups, els participants dels equips de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) treballen millor que els dels grups de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).

No obstant això, val la pena comentar les diferències de criteri detectades entre les respostes de l'estudi de cas 1 i de l'estudi de cas 2. Cal diferenciar que en l'anàlisi qualitativa de les justificacions de tots dos estudis de cas s'hi troben diferències. En la graella de l'estudi de cas 1 no podien assenyalar "de vegades" fet que condiciona a seleccionar entre "sí" o "no", i en la graella de l'estudi de cas 2 s'introdueix un "de vegades", perquè els participants puguin precisar millor.

En definitiva, a l'estudi de cas 1 hi ha participants que avaluen els seus companys d'una manera positiva però quan entrem en les respostes obertes valoren que no sempre ha estat així. A més a més, en aquestes justificacions de l'estudi de cas 1 es detecta un grau d'exigència menor amb els seus companys. És possible que sigui degut a la situació de pandèmia-confinament, i comprenent el cansament acumulat per tothom. Això es veu ràpidament si es dona un cop d'ull als resultats de les coavaluacions i autoavaluacions que obtenen els equips de l'estudi de cas 1 abans de la pandèmia. Hi ha participants que gairebé diuen el mateix dels seus companys en totes dues coavaluacions, però, en canvi, estan millors valorats en la coavaluació final que no pas en la coavaluació abans del confinament.

En canvi, a l'estudi de cas 2 es detecta un grau més exigent d'avaluació entre els alumnes. Tant és així que, per exemple, nou dels tretze participants assenyalats no sempre treballen bé de l'estudi de cas 2. I, si fossin de l'estudi de cas 1, pel tipus de resposta que es dona en línies generals, és molt possible que fossin assenyalats que treballen bé.

Aquests participants de l'estudi de cas 2 que han estat avaluats severament són: participant 102, participant 111, participant 113, participant 115, participant 119, participant 121, participant 125, participant 155 i participant 159. De la mateixa manera, observant les justificacions de la mostra de l'estudi de cas 2, molts dels participants de l'estudi de cas 1 serien assenyalats de color groc per no treballar del tot bé o perquè en un moment donat es van oblidar quelcom.

Amb tot, es mostren uns resultats fiables, en què l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) obté unes dades més positives que l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), però paga la pena fer èmfasi en les diferències de criteri detectades.

13.2. Comparació resultats de les coavaluacions dels rols cooperatius entre l'estudi de cas 1 i 2

En aquest apartat es mostren els resultats extrets de les anàlisis realitzades en tots dos estudis de cas en dues taules. Es tracta de comparar els resultats definitius de l'anàlisi duta a terme sobre les coavaluacions dels rols entre els estudiants en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). Així doncs, en aquesta comparació es confeccionen sis taules per tal de mostrar la comparativa entre els dos estudis de cas:

- Resultats dels equips de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i dels grups de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) referent a les coavaluacions dels rols.
- Percentatges dels resultats de les coavaluacions rols de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).
- Comparació semblances i diferències entre seminaris 1 i 2 dels dos estudis de cas.
- Resultats de l'anàlisi de les coavaluacions dels rols dels participants de l'estudi de cas 1 i de l'estudi de cas 2.
- Comparativa participants, referent a coavaluacions dels rols, en els estudis de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i 2 (pedagogies cooperatives).
- Resultats comparatius de l'estudi de cas 1 i de l'estudi de cas 2.

A continuació es mostren els resultats dels dos estudis de cas:

Taula 368. Resultats de les coavaluacions rols participants de l'EC1 i de l'EC2

Equip S1E1	1	2	3	4	5
Equip S1E2	1	2	3	4	5
Equip S1E3	1	2	3	4	5
Equip S1E4	1	2	3	4	5
Equip S1E5	1	2	3	4	5
Equip S1E6	1	2	3	4	5
Equip S1E7	1	2	3	4	5
Equip S1E8	1	2	3	4	5
Equip S1E9	1	2	3	4	5
Equip S1E10	1	2	3	4	5
Equip S1E11	1	2	3	4	5
Equip S1E12	1	2	3	4	5
Equip S2E13	1	2	3	4	5
Equip S2E14	1	2	3	4	5
Equip S2E15	1	2	3	4	5
Equip S2E16	1	2	3	4	5
Equip S2E17	1	2	3	4	5
Equip S2E18	1	2	3	4	5
Equip S2E19	1	2	3	4	5
Equip S2E20	1	2	3	4	5
Equip S2E21	1	2	3	4	5
Equip S2E22	1	2	3	4	5
Equip S2E23	1	2	3	4	5
Equip S2E24	1	2	3	4	5
Grup S1G1	1	2	3	4	5
Grup S1G2	1	2	3	4	5
Grup S1G3	1	2	3	4	5
Grup S1G4	1	2	3	4	5
Grup S1G5	1	2	3	4	5
Grup S1G6	1	2	3	4	5
Grup S1G7	1	2	3	4	5
Grup S1G8	1	2	3	4	5
Grup S1G9	1	2	3	4	5
Grup S1G10	1	2	3	4	5
Grup S2G11	1	2	3	4	5
Grup S2G12	1	2	3	4	5
Grup S2G13	1	2	3	4	5
Grup S2G14	1	2	3	4	5
Grup S2G15	1	2	3	4	5
Grup S2G16	1	2	3	4	5

Font: elaboració pròpia.

En l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu): dos dels 24 equips no compleixen els rols, un dels 24 equips el compleixen poc, un dels 24 el compleixen amb la mesura justa, dotze dels 24 els exerceixen bé, i vuit dels 24 els exerceixen molt bé.

En l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives): un dels 16 grups compleixen poc els rols, un dels setze grups el compleixen amb la mesura justa, vuit dels 16 els exerceixen bé, i sis dels setze els exerceixen molt bé. No hi ha grups amb una valoració que assenyalin que no compleixen amb els rols.

Si observem els percentatges dels resultats obtinguts en els dos seminaris:

Taula 369. Percentatges dels resultats de les coavaluacions dels rols de l'EC1 i l'EC2

EC	1		2		3		4		5	
EC1	2	8%	1	4%	1	4%	12	50%	8	33%
EC2	0	0%	1	6%	1	6%	8	50%	6	38%

Font: elaboració pròpia.

A l'estudi de cas 1 hi ha el 8% (dos dels 24 equips) que no compleixen els rols, mentre que a l'estudi de cas 2 no n'hi ha cap que no els compleixi. A l'estudi de cas 1 hi ha el 4% (un dels 24 equips) que compleixen poc els rols, mentre que a l'estudi de cas 2 hi ha el 6% (un dels setze grups). Pel que fa al valor de "complir amb la mesura justa els rols", es repeteixen les xifres anteriors en tots dos estudis de cas, al primer i al segon hi ha un 4% (un equip i un grup de cada estudi de cas). En els valors positius, a l'estudi de cas 1 hi ha el 50% (dotze dels 24 equips) que exerceixen bé els rols, mentre que a l'estudi de cas 2 també hi ha el 50% (vuit dels setze grups); i a l'estudi de cas 1 hi ha el 33% (vuit dels 24 equips) que exerceixen molt bé els rols, mentre que a l'estudi de cas 2 hi ha el 38% (sis dels setze grups). Sembla que la diferència més notable entre els dos estudis de cas són els dos equips de l'estudi de cas 1 que no compleix els rols, mentre que a l'estudi de cas 2 no hi ha grups que no els compleixin gens. La resta de percentatges són similars.

També si comparem més al detall entre els seminaris dels dos estudis de cas:

Taula 370. Comparació semblances i diferències entre els quatre seminaris dels dos estudis de cas (resultats rols)

S EC	1		2		3		4		5	
S1 het. EC1	1	8%	0	0%	0	0%	4	33%	7	58%
S1 het. EC2	0	0%	0	0%	0	0%	4	40%	6	60%
S2 hom. EC1	1	8%	1	8%	1	8%	8	66%	1	8%
S2 het. EC2	0	0%	1	17%	1	17%	4	66%	0	0%

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar, el seminari 1 de l'estudi de cas 1 i el seminari 1 de l'estudi de cas 2 han obtingut uns resultats semblants, sent tots dos seminaris equips heterogenis i grups heterogenis. De la mateixa manera que els seminaris 2 de tots dos estudis de cas, (tot i la diferència que a l'estudi de cas 1 són equips homogenis i a l'estudi de cas 2 són grups heterogenis), assoleixen unes xifres semblants, sent quatre els qui "exerceixen bé els rols" (un 66%) en tots dos estudis de cas.

A més, si observem la taula on hi ha tots els participants de la totalitat de la mostra (n=166) en funció dels resultats finals obtinguts de “valoració negativa” (vermell), “valoració intermèdia” (groc) o “bona valoració” (verd), observem com els dos seminaris de tots dos estudis de cas ofereixen una paleta de colors gairebé simètrica. En la seva anàlisi posterior evidenciem xifres gairebé idèntiques pel que fa a percentatges en funció de la mostra total de cada estudi.

Taula 371. Resultats anàlisi de les coavaluacions dels rols dels participants de l'EC1 i de l'EC2

S1E1	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 97
S1E2	Participant 5	Participant 6	Participant 7	Participant 8	
S1E3	Participant 9	Participant 10	Participant 11	Participant 12	
S1E4	Participant 13	Participant 14	Participant 15	Participant 16	
S1E5	Participant 17	Participant 18	Participant 19	Participant 20	
S1E6	Participant 21	Participant 22	Participant 23	Participant 24	
S1E7	Participant 25	Participant 26	Participant 27	Participant 28	
S1E8	Participant 29	Participant 30	Participant 31	Participant 32	
S1E9	Participant 33	Participant 34	Participant 35	Participant 36	
S1E10	Participant 37	Participant 38	Participant 39	Participant 40	
S1E11	Participant 41	Participant 42	Participant 43	Participant 44	
S1E12	Participant 45	Participant 46	Participant 47	Participant 48	
S2E13	Participant 49	Participant 50	Participant 51	Participant 52	
S2E14	Participant 53	Participant 54	Participant 55	Participant 56	
S2E15	Participant 57	Participant 58	Participant 59	Participant 60	
S2E16	Participant 61	Participant 62	Participant 63	Participant 64	
S2E17	Participant 65	Participant 66	Participant 67	Participant 68	
S2E18	Participant 69	Participant 70	Participant 71	Participant 72	
S2E19	Participant 73	Participant 74	Participant 75	Participant 76	Participant 98
S2E20	Participant 77	Participant 78	Participant 79	Participant 80	
S2E21	Participant 81	Participant 82	Participant 83	Participant 84	
S2E22	Participant 85	Participant 86	Participant 87	Participant 88	
S2E23	Participant 89	Participant 90	Participant 91	Participant 92	
S2E24	Participant 93	Participant 94	Participant 95	Participant 96	
S1G1	Participant 99	Participant 100	Participant 101	Participant 102	Participant 163
S1G2	Participant 103	Participant 104	Participant 105	Participant 106	
S1G3	Participant 107	Participant 108	Participant 109	Participant 110	
S1G4	Participant 111	Participant 112	Participant 113	Participant 114	
S1G5	Participant 115	Participant 116	Participant 117	Participant 118	
S1G6	Participant 119	Participant 120	Participant 121	Participant 122	
S1G7	Participant 123	Participant 124	Participant 125	Participant 126	Participant 164
S1G8	Participant 127	Participant 128	Participant 129	Participant 130	
S1G9	Participant 131	Participant 132	Participant 133	Participant 134	Participant 165
S1G10	Participant 135	Participant 136	Participant 137	Participant 138	
S2G11	Participant 139	Participant 140	Participant 141	Participant 142	
S2G12	Participant 143	Participant 144	Participant 145	Participant 146	
S2G13	Participant 147	Participant 148	Participant 149	Participant 150	Participant 166
S2G14	Participant 151	Participant 152	Participant 153	Participant 154	
S2G15	Participant 155	Participant 156	Participant 157	Participant 158	
S2G16	Participant 159	Participant 160	Participant 161	Participant 162	

Font: elaboració pròpia.

Taula 372. Comparació semblances i diferències entre els participants dels quatre seminaris dels dos estudis de cas (resultats rols)

S EC	Valoració negativa		Valoració intermèdia		Bona valoració	
S1 het. EC1	2	4%	5	10%	42	86%
S1 het. EC2	3	7%	4	9%	36	84%
S2 hom. EC1	5	10%	11	22%	33	67%
S2 het. EC2	4	16%	5	20%	16	64%

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa a les xifres totals, a l'estudi de cas 1 són set dels 98 participants (el 7%) els qui tenen una valoració negativa (vermell), setze dels 98 (16%) els qui tenen una valoració intermèdia (groc), i 75 dels 98 (el 77%) els qui tenen una bona valoració (verd). En l'estudi de cas 2 són set dels 68 participants (el 10%) els qui tenen una valoració negativa, nou dels 68 (el 13%) els qui tenen una valoració intermèdia, i 52 dels 68 els qui tenen una bona valoració /el 77%).

Taula 373. Comparació semblances i diferències entre els participants dels dos estudis de cas (resultats rols)

EC	Valoració negativa		Valoració intermèdia		Bona valoració	
EC1	7	7%	16	16%	75	77%
EC2	7	10%	9	13%	52	77%

Font: elaboració pròpia.

No obstant això, tot i la semblança, l'estudi de cas 1 i 2 deixen de semblar-se quan es menciona que el nombre de rols exercit per un participant de l'estudi de cas 2 és major que en un participant de l'estudi de cas 1. A l'estudi de cas 1 els participants han escollit un rol i l'han desenvolupat al llarg de totes les sessions. En canvi, a l'estudi de cas 2 els rols ja estaven atorgats (per atzar) i eren rotatoris mensualment –aproximadament- (per atzar i sense poder repetir el mateix rol exercit), fent que cada participant hagi practicat fins a tres dels quatre rols possibles.

Per tant, s'ha de posar en valor que els rols que han exercit els participants de l'estudi de cas 2 ja venien adjudicats i no han pogut escollir el que s'ajustava més a les seves característiques personals. Com també n'han exercit fins a tres de diferents.

És per això que tornant a interpretar l'anàlisi i els resultats, tot i l'aparent semblança de les xifres quan es comparen els dos estudis de cas, realment hi ha diferències significatives, i es pot concloure que en l'estudi de cas 2 (pedagogies

cooperatives) hi ha hagut uns millors resultats pel que fa als rols que han exercit els participants, perquè n'han exercit fins a tres i sense escollir-los. En canvi, els participants de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) van escollir el rol que millor se'ls hi adaptava i el van mantenir en tota l'experiència cooperativa. Això també és la possibilitat d'adaptar-se i, a més, de fer-se seves les funcions del càrrec exercit.

En definitiva, això produeix que es decanti la balança cap a l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), sense treure valor ni importància al fet que els participants de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) van haver d'adaptar els rols presencials a la situació de confinament.

13.3. Comparació dels resultats de la rúbrica d'observació entre vuit equips de l'estudi de cas 1 i vuit grups de l'estudi de cas 2

En aquest apartat es comparen els resultats de l'observació que ha realitzat el docent en una sessió de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i l'observació que ha realitzat en una sessió de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). En aquesta comparació, per tal d'analitzar sota un mateix criteri, es bandeja l'observació feta de més per part d'un expert als mateixos vuit equips de l'estudi de cas 1. Aquesta s'utilitzarà per a la triangulació de dades final de l'estudi de cas 1, però no pas per a la comparació entre els mateixos instruments de recerca utilitzats amb l'estudi de cas 2.

Així doncs, analitzem l'observació duta a terme a 16 agrupacions: vuit són equips de l'estudi de cas 1 (quatre dels quals són equips heterogenis del seminari 1 i quatre són equips homogenis del seminari 2) i vuit són grups de l'estudi de cas 2 (quatre dels quals són grups heterogenis del seminari 1 i quatre són grups heterogenis -però amb sis dels vuit casos particulars- del seminari 2):¹¹⁷

¹¹⁷ Com s'ha descrit al marc metodològic, els equips de l'estudi de cas 1 han estat escollits a l'atzar. Els grups de l'estudi de cas 2 també han estat seleccionats a l'atzar, però amb una única condició: com que entre els equips observats de l'estudi de cas 1 n'hi ha un amb cinc membres (equip S1E1), en aquest estudi de cas 2 també s'ha buscat que com a mínim un dels vuit grups fos de cinc membres. Finalment, n'hi ha dos (S1G7 i S2G13); el segon grup (S2G13) s'ha escollit

Taula 374. Equips i grups escollits de l'estudi de cas 1 i de l'estudi de cas 2

EC1	S1E1	S1E2	S1E3	S1E4	S1E5	S1E6	S1E7	S1E8	S1E9	S1E10	S1E11	S1E12
	S2E13	S2E14	S2E15	S2E16	S2E17	S2E18	S2E19	S2E20	S2E21	S2E22	S2E23	S2E24
EC2	S1G1	S1G2	S1G3	S1G4	S1G5	S1G6	S1G7	S1G8	S1G9	S1G10	-	-
	S2G11	S2G12	S2G13	S2G14	S2G15	S2G16	-	-	-	-	-	-

Font: elaboració pròpia.

Informació: en color gris, els equips i grups escollits a l'atzar.

El temps total observat a cada conformació és de 25 minuts (aprox.). Els resultats mostrats en tots dos estudis de cas s'analitzen i es mostren a través d'aquests punts:

- *Descripció dels resultats dels dos estudis de cas:* es mostren en format de taula els resultats de l'observació docent dels equips de l'estudi de cas 1 i els grups de l'estudi de cas 2 on apareixen els resultats de l'observació feta als 8 equips. Tot seguit, es descriuen els resultats.
- *Anàlisi comparativa dels dos estudis de cas:* es comparen els dos estudis de cas en base als resultats mostrats a la taula i descrits posteriorment.
- *Anàlisi comparativa conclusiva dels dos estudis de cas:* es mostren dades generals dels dos estudis de cas i, per concretar entre la comparació de l'estudi de cas 1 i 2, s'analitzen diferències entre els seminaris. També es mostren qualificacions mitjanes dels equips i grups analitzats i s'arriba a unes conclusions.

13.3.1.- Descripció dels resultats dels vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2

A continuació, en format de taula, es mostren els resultats de l'observació docent als vuit equips de l'estudi de cas 1, i l'observació docent als vuit grups de l'estudi de cas 2. A posteriori hi ha la descripció de la taula.

A la taula es mostren les 16 estructures, és a dir, els vuit equips de l'estudi de cas 1 (quatre equips heterogenis del seminari 1 i quatre equips homogenis del seminari 2) i els vuit grups de l'estudi de cas 2 (quatre grups heterogenis del seminari 1 i quatre del seminari 2). Per tal de diferenciar els estudis de cas i els seminaris, cada estudi de cas està envoltat per un requadre negre que està més marcat que les altres línies de la taula, i, a dintre, de color gris s'assenyalen els equips i grups dels seminaris 2 de cada estudi de cas.

també perquè reuneix dos dels vuit casos particulars que no poden assistir el 100% de les sessions, i així poder veure com afecta això als grups.

Pel que fa a les respostes dels ítems, com es pot observar, que la resposta sigui o “sí” o “no”, no sempre significa que sigui “positiva” o “negativa”, respectivament. Per exemple, si posem per cas l’ítem 2 sobre lideratge, es pot considerar que hi ha un tipus de lideratge d’un membre del grup que beneficia el grup o que un tipus de lideratge d’un dels membres sigui negatiu per als companys. En tots dos casos és “sí”, hi ha un lideratge, però en un cas és positiu per al grup i en l’altre és negatiu. Tal com també un ítem pot ser valor que “sí” que es compleix, però no del tot, o que “no”, que l’ítem no s’acaba de complir, però que només és degut al fet un dels integrants del grup no el compleix. Per tant, en aquests aspectes grisos, es determina que són valoracions intermèdies i es pinten de color groc. D’aquesta manera, els colors que s’utilitzen a la taula (verd, groc i roig) són els que marquen si un ítem té una “bona valoració” (verd), una “valoració intermèdia” (groc) o una “valoració negativa” (roig), ja que l’anàlisi realitzada és qualitativa, atenent anotacions i avaluant la complexitat del funcionament dels grups, i no només quantitativa. En darrer terme, a l’ítem 11 es marca si l’actitud del grup ha estat receptiva “R” o negativa “N” quan el professor s’ha apropiat al grup sense ser requerit. I en l’ítem 12 es mostren les valoracions globals atorgades per l’observació docent a cadascun dels equips i grups dels dos seminaris dels dos estudis de cas.

Taula 375. Resultats de l'anàlisi de la graella d'observació docent en els vuit equips de l'estudi de cas 1 i en els vuit grups de l'estudi de cas 2

EC		Estudi de cas 1 (EC1) (aprenentatge cooperatiu)								Estudi de cas 2 (EC2) (pedagogies cooperatives)							
		Seminari 1 (heterogenis)				Seminari 2 (homogenis)				Seminari 1				Seminari 2			
	Ítems	S1E1	S1E3	S1E4	S1E6	S2E13	S2E14	S2E16	S2E23	S1G2	S1G4	S1G7	S1G10	S2G12	S2G13	S2G15	S2G16
A	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	2	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No
	3	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
	4	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	Sí
B	5	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
	7	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
	8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	9	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
C	10	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí
	11	R	-	-	-	-	-	R	-	R	R	R	R	R	R	R	R
D	12	7'5	7	6'5	8'5	6	6'5	3'5	3	9	8	7'5	8'5	2	5'5	6'5	7'5

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar, en l'apartat "A) Configuració de l'equip":

- A l'ítem 1: sis dels vuit equips de l'estudi de cas 1 (EC1) treballen cohesionats (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2), pels sis dels vuit grups de l'estudi de cas 2 (EC2) (quatre dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb valoracions negatives (són del S2), i a l'EC2 hi ha un grup amb una valoració intermèdia i un amb una de valoració negativa (són del S2).
- A l'ítem 2: sis dels vuit equips de l'EC1 (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2) tenen un bon lideratge o no en tenen però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels set dels vuit grups de l'EC2 (quatre dels quatre grups són del S1 i tres dels quatre del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (els dos són del S2), i a l'EC2 l'únic grup amb valoració negativa és del S2.
- A l'ítem 3: cinc dels vuit equips de l'EC1 (tres dels quatre equips són de l'S1) tenen un bon lideratge bicèfal o no en tenen però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels cinc dels vuit grups de l'EC2 (tres dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (són del S2) i un equip amb una valoració negativa (és del S1). I a l'EC2 hi ha tres grups amb una valoració intermèdia (són un del S1 i dos del S2), i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.
- A l'ítem 4: només un dels vuit equips de l'EC1 (aquest equip és del S1) té una valoració positiva en què tots els integrants cooperen de forma clara. En canvi, a l'EC2 n'hi ha quatre de vuit (tres són del S1 i un és del S2). A l'EC1 hi ha tres valoracions negatives (dos són del S1 i un és del S2) i dues valoracions intermèdies (són del S2). A l'EC2 no hi ha cap valoració negativa i només una és intermèdia (és del S2).

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora":

- A l'ítem 5: en tres dels vuit equips de l'EC1 hi ha una igualtat de tracte entre els seus components (dos són del S1 i un és del S2), per set dels vuit grups que la tenen a l'EC2 (l'únic que no la té és del S2). A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració negativa (dos són del S1 i un és del S2) i dos equips amb una valoració

intermèdia (són del S2). A l'EC2 només hi ha un grup amb una valoració intermèdia (és del S2) i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.

- A l'ítem 6: en sis dels vuit equips de l'EC1 apareixen idees divergents (quatre són del S1 i dos són del S2), i en set dels vuit grups de l'EC2 n'apareixen. No n'apareixen en dos equips de l'EC1 (són del S2) i en un grup de l'EC1 (és del S1).
- A l'ítem 7: cinc dels vuit equips de l'EC1 actuen amb responsabilitat i eficàcia (tres són del S1 i dos són del S2), per sis dels vuit grups de l'EC2 (quatre són del S1 i dos són del S2). A l'EC1 hi ha dos amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i una amb una valoració negativa (és del S2). A l'EC2 hi ha un amb valoració intermèdia (és del S2) i un amb una valoració negativa (és del S2).
- A l'ítem 8: sis dels vuit equips de l'EC1 aprofiten tot el temps per fer el treball encomanat (tres són del S1 i tres són del S2), per set dels vuit grups de l'EC2 (quatre són del S1 i tres són del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i cap amb valoració negativa. A l'EC2 hi ha un grup amb valoració intermèdia (és del S2) i cap amb valoració negativa.
- A l'ítem 9: hi ha quatre dels vuit equips que mostren voluntat d'aprendre i saber (tots quatre són del S1), per sis dels vuit grups que la mostren a l'EC2 (quatre del S1 i dos del S2). A l'EC1 hi ha quatre equips amb una valoració negativa (tots quatre són del S2) i cap amb valoració intermèdia. A l'EC2 hi ha un equip amb valoració negativa (és del S2) i un amb valoració intermèdia (és del S2).

A l'apartat "C) Aprofitament del professor":

- A l'ítem 10: tots els equips de l'EC1 requereixen el professor en algun moment i obtenen una bona valoració sobre com reaccionen, per només dos dels vuit grups que la requereixen a l'EC2. L'únic grup que es marca que no la requereix i que l'haurien d'haver demanat és el S2G12 (seminari 2 de l'EC2). Els altres amb valoracions globals negatives no es marquen en color groc o roig perquè no eren conscients de si estaven treballant millor o pitjor. El grup que s'assenyala n'era conscient i decideixen no consultar per continuar fent d'una manera contrària en com s'indica a l'assignatura.
- A l'ítem 11: el docent s'acosta sense ser requerit a dos dels vuit equips de l'EC1 (un és del S1 i un és del S2) i a tots els grups de l'EC2.

I pel que fa a l'apartat "D) Valoració global":

- A l'ítem 12: tres dels vuit equips de l'EC1 estan ben valorats, pels cinc dels vuit grups que ho estan a l'EC2. A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia (un del S1 i dos del S2) i dos equips amb una valoració global negativa (els dos del S2). A l'EC2 hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia (els dos del S2) i un grup amb una valoració global negativa (del S2).

13.3.2.- Anàlisi comparativa entre els vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2

A més a més, tornant a la taula 375 s'observa que els ítems negatius de l'EC2 els concentra un sol grup del seminari 2 (grup S2G12). En canvi, els ítems negatius de l'EC1 estan més distribuïts entre els equips, tot i que bona part es concentren en dos equips del seminari 2 (grup S2E16 i grup S2E23).

Encara més, entrant en la valoració dels ítems, la gran diferència entre els seminaris dels estudis de cas està en l'ítem 4 (de l'apartat A "Configuració de l'equip") i en els ítems de l'apartat B "Funció socialitzadora". L'ítem 4 és sobre si els integrants del grup cooperen d'una forma clara, a l'EC1 només ho compleix un dels vuit equips. En canvi, a l'EC2 són quatre dels vuit grups que sí que ho fan. I incrementa més aquesta diferència quan veiem que tres dels vuit equips del seminari 1 de l'EC1 estan en una valoració negativa i, en canvi, no n'hi ha cap amb una valoració negativa en el seminari 1 de l'EC2.

Això també passa en els ítems 5 i 9, on es poden observar grans diferències entre els dos estudis de cas. L'ítem 5 és si hi ha igualtat de tracte entre els components: n'hi ha més als grups de l'EC2; i l'ítem 9 és si mostren voluntat d'aprendre i saber: n'hi ha molta més a l'EC2. Inclús en aquest darrer ítem (ítem 9), es pot detectar que la gran diferència és entre els equips homogenis (seminari 2) de l'EC1 amb tota la resta de la mostra (tant pel que fa als equips heterogenis -seminari 1- de l'EC1 com pel que fa a la gran majoria de grups de l'estudi de cas 2 -seminari 1 i 2-).

Amb tot, les diferències són molt clares. L'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) obté millors resultats que l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu), tant pel que fa a resultats globals com a comparació concreta dels seminaris. No obstant això, s'ha de dir que el seminari 1 de l'estudi de cas 1 (conformat per equips heterogenis, aprenentatge cooperatiu) no estan gaire lluny del seminari 2 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives)

D'altra banda, pel que fa a l'apartat D "Valoració global", Com s'observa a la taula 375, tres dels vuit equips de l'estudi de cas 1 (EC1) estan ben valorats, per cinc dels vuit grups que ho estan de l'estudi de cas 2 (EC2). I pel que fa a les valoracions global intermèdia i negatives: a l'estudi de cas 1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia i dos equips amb una valoració global negativa; i a l'estudi de cas 2 hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia i un grup amb una valoració global negativa. Les valoracions globals intermèdies i negatives es troben als seminaris 2 dels estudis de cas (només n'hi ha una al seminari 1 de l'estudi de cas 1), i les acumulen els equips homogenis (equips del seminari 2 de l'estudi de cas 1) i els grups heterogenis on hi ha casos particulars que poden dificultar la manera de treballar dels grups (grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2).

13.3.3.- Anàlisi comparativa conclusiva entre els vuit equips de l'EC1 i els vuit grups de l'EC2

En la descripció anterior, s'observen grans diferències entre l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). L'estudi de cas 2 té més ítems amb valors positius que l'estudi de cas 1, així com també té menys ítems qualificats amb negatiu. A continuació podem veure el nombre d'ítems assenyalats de manera "negativa", "intermèdia" i "positiva" dels dos estudis de cas:

Taula 376. Nombre d'ítems amb valoració negativa, intermèdia i positiva en els dos estudis de cas

EC	Negativa	Intermèdia	Positiva
EC1 (AC)	15	15	52
EC2 (PC)	6	10	70

Font: elaboració pròpia.

L'estudi de cas 2 té 70 ítems valorats en positiu, pels 52 de l'estudi de cas 1. Pel que fa a les valoracions intermèdies, l'estudi de cas 2 en té deu i l'estudi cas 1 en té quinze. En darrer terme, l'estudi de cas 2 té sis ítems amb valoració negativa, mentre que l'estudi de cas 1 en té fins a quinze. Queden clares les diferències entre els dos estudis de cas, i que l'estudi de cas 2 obté més ítems positius que l'estudi de cas 1.

D'altra banda, si ens fixem amb els seminaris de cadascun dels dos estudis de cas, sense comptar l'ítem 12 de la graella (valoració final) que serà avaluat a banda, podem veure:

Taula 377. Nombre d'ítems amb valoració negativa, intermèdia i positiva en els quatre seminaris dels dos estudis de cas

Sem. EC	Negativa	Intermèdia	Positiva
Seminari 1 EC1	3	5	33
Seminari 1 EC2	0	2	42
Seminari 2 EC1	12	10	19
Seminari 2 EC2	6	8	28

Font: elaboració pròpia.

El seminari 1 de l'estudi de cas 1 (EC1) té 33 ítems amb resultats positius, mentre que el seminari 1 de l'estudi de cas 2 (EC2) en té fins a 42. I pel que fa al seminari 2, el de l'EC1 té 19 ítems amb valors positius i el de l'EC2 en té fins a 28. Per tant, tant el seminari 1 com el seminari 2 de l'EC2 tenen més ítems valorats en positiu que el seminari 1 i 2 de l'EC1.

Pel que fa als ítems amb resultats negatius, al seminari 1 de l'EC1 n'hi ha tres i al seminari 1 de l'EC2 no n'hi ha cap. Al seminari 2 de l'EC1 n'hi ha dotze i al seminari 2 de l'EC2 n'hi ha sis. Per tant, l'EC2 té menys ítems marcats en negatiu.

Taula 378. Mitjanes de la valoració global (ítem 12) en els seminaris i els estudis de cas

Mitjanes	EC1		EC2	
Mitjana seminaris	S1	S2	S1	S2
	7'4	4'8	8'3	5'4
Mitjana total	6'1		6'9	

Font: elaboració pròpia.

En les mitjanes de la valoració globals (ítem 12) dels equips i grups, l'estudi de cas 2 surt amb un 6'9 i l'estudi de cas 1 amb un 6'1. En els seminaris: en els seminaris 1 l'estudi de cas 2 és superior, ja que té un 8'3 i el de l'estudi de cas 1 un 7'4; en els seminaris 2 l'estudi de cas 2 també és superior, ja que té un 5'4 i està per sobre del 4'8 del de l'estudi de cas 1. Per tant, es veu clarament, també en xifres, la superioritat de l'estudi de cas 2. Tanmateix, si es compara el seminari 1 de l'estudi de cas 1 amb el seminari 2 de l'estudi de cas 2, surt molt superior el de l'estudi de cas 1. I és que hem de recordar que el seminari 2 de l'estudi de cas 2 també és heterogeni. L'únic homogeni és el seminari 2 de l'estudi de cas 1. No obstant això, cal recordar que el seminari 2 de

l'estudi de cas 2, tot i ser conformacions heterogènies, guarda el fet que és on hi ha cinc dels vuit casos particulars (en els grups analitzats aquí n'hi ha quatre dels vuit) dels casos que podien afectar els grups. I és per això que tot i que el seminari 2 (homogenis) de l'estudi de cas 1 i el seminari 2 (heterogenis però amb els casos particulars) de l'estudi de cas 2, guarden certa similitud en acumular la majoria de mals resultats.

Tot i això, el grup S2G16 del seminari 2 té dos d'aquests casos i és un dels que té tots els ítems positius. En canvi el grup S2E13 sí que es veu afectat pels dos casos que té. I el grup S2E12, tot i tenir un cas, pel que es veu afectat és per una conducta negativa (lideratge negatiu) d'un dels membres que afecta els companys i porta el grup a treballar d'una manera oposada a la qual planteja l'assignatura.

A l'últim, dir també que l'estudi de cas 2 té la millor i la pitjor qualificació de tota la mostra (setze grups): la millor valoració és per al grup S1G2 del seminari 1, i la pitjor és per al que acabem de nombrar, el grup S2G12 del seminari 2.

Tal com s'indica a l'apartat "Anàlisi de les graelles d'observació de l'estudi de cas 2", el grup S1G2 treballen molt i molt bé i amb una gran motivació per aprendre i fer-ho a través de la interacció entre els companys. És un equip en què els integrants s'involucren i es tracten com si fes temps que treballassin d'aquesta manera. El que hauran de millorar és la gestió del temps, és a dir, guanyar agilitat amb la manera com treballen. En canvi, el grup S2G12 sembla que fa tot el contrari al que es proposa a l'estudi: no activen la càmera en la sala virtual per veure's, fan el treball sense seguir les directrius sobre com treballar i hi ha un participant amb un lideratge que els estira cap a treballar així. I a la resta de participants sembla que ja els va bé. El problema és que busquen distribuir-se la feina quan no ho han de fer i, tot i sabent-t'ho, ho fan perquè pensen que així són més eficients. Pensen en la producció final i no pas en la manera com aprenen.

És singular veure com l'únic grup dels vuit de l'estudi de cas 2 on hi ha un lideratge únic clar (ítem 2) sigui negatiu (en la resta de grups no s'estableix cap tipus de lideratge únic o cap tipus de lideratge manifest). En canvi, en l'estudi de cas 1, l'únic lideratge que es detecta és positiu (grup S1E6), ja que ha treballat en benefici del grup.

De l'estudi de cas 1, el millor equip és l'S1E6 i el pitjor està entre els equips S2E16 i S2E23. L'S1E6 és un equip cohesionat, que coopera bé i treballa molt bé. En canvi, els equips S2E16 i S2E23 cal alguna persona que els activi, coordini, organitzi, indiqui què

s'ha de fer, etc. És a dir, els rols de coordinació i organització no es veuen exercits per les persones que els han de complir. Els falta aquesta iniciativa i després ser constants en la feina.

En conclusió, l'estudi de cas 2 respon millor a la proposta de “cooperar per aprendre” contingut de ciències socials. Per tant, en línies generals els grups analitzats de l'estudi de cas 2:

- En aspectes A “configuració del grup” estan: més cohesionats; tenen un lideratge més ben portat (o directament no hi ha un lideratge clar). També reuneixen una major iniciativa d'iniciar la feina i cooperen d'una forma més clara.
- En aspectes B “Funció socialitzadora”: hi ha més igualtat de tracte entre tots els components; apareixen més idees divergents de major qualitat (fan referències a aspectes teòrics impartits a l'assignatura); actuen amb més responsabilitat i eficàcia; aprofiten més el temps per fer el treball encomanat; mostren més voluntat d'aprendre i saber.
- En l'aspecte D “Valoracions globals”: obtenen millors consideracions i una major qualificació.

13.4. Comparació resultats i anàlisi dels Plans dels equips entre l'estudi de cas 1 i 2

En aquest apartat es comparen els resultats dels estudis de cas 1 i 2 obtinguts gràcies a la rúbrica al Pla de l'equip realitzat pels participants i que ha estat analitzat en cada equip i grup dels estudis de cas.

L'anàlisi comparativa dels dos estudis de cas es fa a partir d'aquests punts:

- Resultats i anàlisi comparativa entre els dos estudis de cas de la valoració global que s'atorguen els equips i grups (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips)
- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els equips i grups dels dos estudis de cas (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzat als Plans dels equips
- Comparació i anàlisi dels aspectes positius i negatius en els dos estudis de cas

13.4.1.- Resultats i anàlisi comparativa entre els dos estudis de cas de la valoració global que s'atorguen els equips i grups (punt 7 de les autoavaluacions en els Plans dels equips)

L'autoavaluació de l'apartat 7 "Valoració global" del Pla de l'equip s'havia de realitzar, a mode de valoració definitiva sobre com havien treballat en el temps en què havia estat vigent el pla signat, indicant si era "Negativa" (N), "Positiva" (P) o "Molt positiva" (MP).

Taula 379. Valoració global en l'autoavaluació dels equips al pla de l'equip

Autoavaluació equips i grups	N=24 equips EC1	N=16 grups EC2
Molt positiva (MP)	N=17	N=13
Positiva (P)	N=7	N=3
Negativa (N)	N=0	N=0

Font: elaboració pròpia.

En la taula s'observa la valoració global en l'autoavaluació dels equips i grups al seu Pla de l'equip. Dels 24 equips de l'estudi de cas 1, disset s'atorguen una valoració "molt positiva" (MP), set una valoració "positiva" (P), i cap una de "negativa" (N). En l'estudi de cas 2, dels setze grups, tretze s'atorguen una valoració "molt positiva" (MP), tres una valoració "positiva" (P) i cap una de "negativa" (N). Per tant, un 71% dels equips de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) es valoren "MP", mentre que en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) arriba fins a un 81%.

13.4.2.- Comparació entre la valoració global que s'atorguen els equips i grups dels dos estudis de cas (punt 7 de les autoavaluacions dels Plans dels equips) i els resultats de l'anàlisi realitzada als Plans dels equips

En canvi, si observem les anàlisis dutes a terme dels Plans dels equips, veiem diferències entre les qualificacions que s'han establert els alumnes i la informació que ens donen a través de l'instrument. A continuació es mostra la taula de la valoració als equips i grups realitzada del docent a partir de l'anàlisi de l'instrument:

Taula 380. Anàlisi de l'autoavaluació dels Plans dels equips de l'EC1 i l'EC2

Anàlisi Plans dels equips	N=24 equips EC1	N=16 grups EC2
Bona (verd)	N=15	N=15
Intermèdia (groc)	N=6	N=1
Negativa (roig)	N=3	N=0

Font: elaboració pròpia.

En la taula 2 s'observa l'anàlisi de l'autoavaluació dels plans de l'equip. En l'estudi de cas 1, dels 24 equips, quinze tenen una valoració "bona", sis una valoració "intermèdia" i tres una valoració "negativa". Pel que fa a l'estudi de cas 2, dels setze grups, quinze tenen una valoració "bona" i un una valoració "intermèdia". Per tant, un 63% dels equips de l'estudi de cas 1 són "ben" valorats, un 25% tenen una valoració "intermèdia" i un 12% una valoració "negativa", mentre que de l'estudi de cas 2 un 94% estan "ben" valorats i un 6% té una valoració intermèdia.

S'observen diferències sobre com s'autoavaluen els equips i els grups i l'anàlisi d'aquestes autoavaluacions. En l'estudi de cas 1, a través de l'anàlisi de l'autoavaluació, apareixen tres equips amb una valoració "negativa", i a l'estudi de cas 2 es mostra com dos equips s'han autoavaluat per sota de com estan treballant realment. A més, pel que fa a la valoració "intermèdia", en l'estudi de cas 1 també se suma un equip més, deixant a quinze (i no pas a disset els equips amb una valoració "bona").

Per tant, queda demostrat que a través d'aquesta anàlisi es veuen diferències entre l'estudi de cas 1 i 2.

Encara més, si superposem els dos tipus de valoració global (autoavaluació equips i anàlisi d'aquesta) es veuen clares les desviacions de valoració entre una i altra. En la taula següent es mostren superposades les desviacions entre les dues avaluacions. Al mateix temps, també podem observar les diferències entre els dos estudis de cas:

Taula 381. Superposició de les dues qualificacions en els dos estudis de cas (EC1 i EC2)

EC1	S1E1	S1E2	S1E3	S1E4	S1E5	S1E6	S1E7	S1E8	S1E9	S1E10	S1E11	S1E12
	MP	MP	P	MP	MP	MP	MP	MP	P	P	MP	P
	S2E13	S2E14	S2E15	S2E16	S2E17	S2E18	S2E19	S2E20	S2E21	S2E22	S2E23	S2E24
	MP	P	P	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	P
EC2	S1G1	S1G2	S1G3	S1G4	S1G5	S1G6	S1G7	S1G8	S1G9	S1G10	S2G11	S2G12
	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	MP	P	MP
	S2G13	S2G14	S2G15	S2G16								
	MP	MP	P	P								

Font: elaboració pròpia.

Informació de la taula: L'autovaloració dels equips es pot observar determinada com a: molt positiva (MP), positiva (P) i negativa (N). I l'anàlisi de les autoavaluacions i la valoració global de l'investigador d'aquest es pot veure com a: bona valoració (color verd), valoració intermèdia (color groc) i valoració negativa (color vermell).

A l'estudi de cas 1 (i més en els equips homogenis –seminari 2- que en heterogenis –seminari 1-) és on hi ha la major part d'aquestes diferències valoratives. I veiem que és l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) el que obté millors resultats valoratius, tant per l'anàlisi dels Plans dels equips com per l'autoavaluació dels equips i grups.

13.4.3.- Comparació i anàlisi dels aspectes positius i negatius en els dos estudis de cas

A partir dels resultats mostrats en els dos estudis cas sobre la informació recollida en les preguntes “Què és el que feu especialment bé?” i “En què heu de millorar?” de l'instrument Pla de l'equip, s'analitzen i es mostren els resultats per etiquetes en la següent taula, perquè es puguin visualitzar i comparar:

Taula 382. Etiquetes aspectes positius i negatius dels equips i grups dels estudis de cas

S1E1		S1E2		S1E3		S1E4	
+	-	+	-	+	-	+	-
Treb. coop.	Cohesió	Comunicació		Temps	Compromisos	Organització	
Ambient		Ajuda		Ajuda	Constància	Temps	
		Respecte		Respecte	Esforç	Comunicació	
		Escoltar				Consensuar	
		Treb. coop.					
S1E5		S1E6		S1E7		S1E8	
+	-	+	-	+	-	+	-
Comunicació		Organització	Ritme	Comunicació	Temps	Organització	Autoestima
Respecte		Comunicació		Respecte		Treb. coop.	
Llibertat		Ajuda		Treb. coop.			
Consensuar		Respecte					
S1E9		S1E10		S1E11		S1E12	
+	-	+	-	+	-	+	-
Temps	Feina des.	Organització	Rols	Rols	Aprendre '='	Ajuda	Concreció
Organització		Creativitat		Treb. coop.	Objectius	Coordinació	Resolució
Comunicació		Comunicació		Feina igual	Organització		
		Consensuar		Consensuar			
		Predisposició		Ajuda			
				Reconeixement			
S2E13		S2E14		S2E15		S2E16	
+	-	+	-	+	-	+	-
Coordinació	Ritme	Temps	Rols	Temps	Feina des.	Treb. coop.	Concentració
Comunicació		Ajuda		Aprenentatge	Comunicació	Feina igual	Puntualitat
Consensuar				Resultats '+'		Resp. ind.	
Debate						Normes	
						Compromisos	
S2E17		S2E18		S2E19		S2E20	
+	-	+	-	+	-	+	-
Rols	Organització	Implicació	Puntual.	Escoltar	Participació	Treb. coop.	Ritme
Compleció		Feina igual		Respecte		Ajuda	Concentració
Objectius		Predisposició				Respecte	
Comunicació		Rols				Consensuar	
Debate							
Consensuar							
S2E21		S2E22		S2E23		S2E24	
+	-	+	-	+	-	+	-
Coordinació	Rols	Treb. coop.	Concentr.	Debate	Puntualitat	Llibertat	Responsab.
Temps				Consensuar		Participació	Temps
						Consensuar	Flexibilitat
						Comunicació	
						Debate	
						Respecte	
S1G1		S1G2		S1G3		S1G4	
+	-	+	-	+	-	+	-
Ajuda	Treb. grup	Treb. coop.	Temps	Comunicació	Organització	Organització	Concreció
		Compartir		Respecte			
		Debate		Esforç			
S1G5		S1G6		S2G7		S2G8	
+	-	+	-	+	-	+	-
Organització	Concreció	Organització	Temps	Comunicació	Concentració	Coordinació	Temps
Ajuda		Consensuar		Ambient	Organització	Temps	
						Comunicació	
S1G9		S1G10		S2G11		S2G12	
+	-	+	-	+	-	+	-
Consensuar	Temps	Organització	Saber mèt.	Ajuda	Comunicació	Organització	Polir
Normes		Comunicació	Rols	Empatia	Coordinació	Coordinació	
Ambient		Consensuar				Participació	
Llibertat							
S2G13		S2G14		S2G15		S2G16	
+	-	+	-	+	-	+	-
Escoltar	Participació	Ajuda	Ritme	Treb. coop.	Ritme	Ajuda	Treb. coop.
Debate	Ritme	Comunicació		Ajuda		Temps	Distribuir t.
		Respecte		Consensuar			

Font: elaboració pròpia

Taula 383. Etiquetes aspectes positius en els estudis de cas

Etiquetes +	Estudi de cas 1			Estudi de cas 2			Total
	N=12 equips S1	N=12 equips S2	N= 24 equips	N=10 grups S1	N=6 grups S2	N= 16 grups	N= 40 grups
Comunicació	N=7	N=3	N=10	N=4	N=1	N=5	N=15
Ajuda	N=5	N=2	N=7	N=2	N=4	N=6	N=13
Consensuar	N=4	N=5	N=9	N=3	N=1	N=4	N=13
Organització	N=5		N=5	N=4	N=1	N=5	N=10
Respecte	N=5	N=3	N=8	N=1	N=1	N=2	N=10
Treball cooperatiu	N=5	N=3	N=8	N=1	N=1	N=2	N=10
Temps	N=3	N=3	N=6	N=1	N=1	N=2	N=8
Debatre		N=4	N=4	N=1	N=1	N=2	N=6
Coordinació	N=1	N=2	N=3	N=1	N=1	N=2	N=5
Ambient	N=1		N=1	N=2		N=2	N=3
Escoltar	N=1	N=1	N=2		N=1	N=1	N=3
Feina igual	N=1	N=2	N=3				N=3
Llibertat	N=1	N=1	N=2	N=1		N=1	N=3
Rols	N=1	N=2	N=3				N=3
Normes		N=1	N=1	N=1		N=1	N=2
Participació		N=1	N=1		N=1	N=1	N=2
Predisposició	N=1	N=1	N=2				N=2
Aprenentatge		N=1	N=1				N=1
Compartir				N=1		N=1	N=1
Compleció		N=1	N=1				N=1
Compromisos		N=1	N=1				N=1
Creativitat	N=1		N=1				N=1
Empatia					N=1	N=1	N=1
Esforç				N=1		N=1	N=1
Implicació		N=1	N=1				N=1
Objectius		N=1	N=1				N=1
Reconeixement	N=1		N=1				N=1
Responsabilitat individual		N=1	N=1				N=1
Resultat ‘+’		N=1	N=1				N=1
Total	N=43	N=41	N=83	N=24	N=15	N=39	N=122

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a l'estudi de cas 1, amb un total de 83 etiquetes entre els 24 equips, les més repetides són: “comunicació” (deu dels 24 equips), “consensuar” (nou dels 24 equips), “respecte” (vuit dels 24 equips), “treball cooperatiu” (vuit dels 24 equips), “ajuda” (set dels 24 equips), “temps” (sis dels 24 equips) i “debatre” (quatre dels 24 equips). Pel que fa a l'estudi de cas 2, amb un total de 39 etiquetes entre els setze grups, les etiquetes més repetides són: “ajuda” (sis de setze grups), “comunicació” (cinc de setze grups), “organització” (cinc de setze grups), “consensuar” (quatre de setze grups). Per tant, tot i les diferències, es pot observar com “comunicació” (quinze de 40 grups), “ajuda” (tretze de 40 grups), “consensuar” (tretze de 40 grups), “organització” (deu de 40 grups), “respecte” (deu de 40 grups), “treball cooperatiu” (deu de 40 grups), “temps” (vuit de 40 grups), són les etiquetes més repetides sumant els dos estudis de cas.

Les etiquetes que més es repeteixen són aquestes:

Taula 384. Etiquetes més repetides dels aspectes positius

Etiquetes més repetides	Estudi de cas 1			Estudi de cas 2			Total
	N=12 equips S1	N=12 equips S2	N= 24 equips	N=10 grups S1	N=6 grups S2	N= 16 grups	N= 40 grups
Comunicació	N=7	N=3	N=10	N=4	N=1	N=5	N=15
Ajuda	N=5	N=2	N=7	N=2	N=4	N=6	N=13
Consensuar	N=4	N=5	N=9	N=3	N=1	N=4	N=13
Organització	N=5		N=5	N=4	N=1	N=5	N=10
Respecte	N=5	N=3	N=8	N=1	N=1	N=2	N=10
Treball cooperatiu	N=5	N=3	N=8	N=1	N=1	N=2	N=10
Temps	N=3	N=3	N=6	N=1	N=1	N=2	N=8

Font: elaboració pròpia.

L'etiqueta “comunicació” té una gran rellevància per als dos estudis de cas (deu grups a l'EC1 i cinc grups a l'EC2), com també la d'“ajuda” (set grups a l'EC1 i 6 grups a l'EC2, sent al segon més transcendent que al primer), “consensuar” (nou grups a l'EC1 i quatre a l'EC2) i “organització” (cinc grups a l'EC1 i cinc grups a l'EC2). Però les etiquetes “respecte”, “treball cooperatiu” i “temps” són més importants per a l'EC1 que per a l'EC2.

D'altra banda, en la següent taula, s'especifiquen quins són els aspectes negatius en els dos estudis de cas:

Taula 385. Etiquetes aspectes negatius en els estudis de cas

Etiquetes -	Estudi de cas 1			Estudi de cas 2			Total EC
	N=12 grups S1	N=12 grups S2	N= 24 grups	N=10 grups S1	N=6 grups S2	N= 16 grups	N=40 grups
Ritme	N=1	N=2	N=3		N=3	N=3	N=6
Temps	N=1	N=1	N=2	N=4		N=4	N=6
Concentració		N=3	N=3	N=1		N=1	N=4
Organització	N=1	N=1	N=2	N=2		N=2	N=4
Rols	N=1	N=2	N=3	N=1		N=1	N=4
Concreció	N=1		N=1	N=2		N=2	N=3
Puntualitat		N=3	N=3				N=3
Treball cooperatiu*				N=2	N=1	N=3	N=3
Comunicació		N=1	N=1		N=1	N=1	N=2
Feina desigual	N=1	N=1	N=2				N=2
Participació		N=1	N=1		N=1	N=1	N=2
Aprendre ‘=’	N=1		N=1				N=1
Autoestima	N=1		N=1				N=1
Cohesió	N=1		N=1				N=1
Compromisos	N=1		N=1				N=1
Constància	N=1		N=1				N=1
Coordinació					N=1	N=1	N=1
Distribuir tasques					N=1	N=1	N=1
Esforç	N=1		N=1				N=1
Flexibilitat		N=1	N=1				N=1
Objectius	N=1		N=1				N=1
Polir aspectes					N=1	N=1	N=1
Resolució	N=1		N=1				N=1
Responsabilitat individual		N=1	N=1				N=1
Total	N=14	N=17	N=31	N=12	N=9	N=21	N=52

Font: elaboració pròpia.

Pel que fa a l'estudi de cas 1, amb un total de 31 etiquetes entre els 24 equips, les etiquetes més repetides són: “ritme” (tres dels 24 equips), “concentració” (tres dels 24 equips), “rols” (tres dels 24 equips), “puntualitat” (tres dels 24 equips). D'altra banda, a l'estudi de cas 2, amb un total de 21 etiquetes, són: “temps” (4 dels 16 grups), “ritme” (tres dels setze grups), “treball cooperatiu” (tres dels setze grups).

Es pot dir que, a diferència de les etiquetes sobre els aspectes positius, les etiquetes sobre els aspectes negatius no obtenen un valor significatiu perquè siguin representatives d'un o altre estudi de cas i defineixen semblances i diferències. Tanmateix, ens poden donar pistes que podem desxifrar en d'altres instruments de recerca i així crear una triangulació de dades el més sòlida possible de cadascun dels estudis de cas.

13.5. Comparació resultats i anàlisi dels Diaris de camp de l'estudi de cas 1 i 2

En aquest apartat es mostren els resultats i l'anàlisi de les anotacions al Diari de camp que ha realitzat el docent al llarg de les sessions en els dos estudis de cas.

Els resultats mostrats en tots dos estudis de cas s'analitzen i es mostren a través d'aquests punts:

- Comparació dels resultats i anàlisi global dels dos estudis de cas.
- Comparació dels resultats dels participants dels dos estudis de cas i anàlisi grup per grup.
- Comparació i valoració dels rols del gran-grup als dos estudis de cas.

13.5.1.- Comparació resultats i anàlisi global dels dos estudis de cas

Si comparem les taules dels resultats del Diari de camp de les conformacions dels dos estudis de cas, on es poden veure recollits els resultats de tots els ítems avaluats en totes les sessions en tots dos estudis de cas, hom s'adona que l'experiència cooperativa ha pogut anar millor en l'estudi de cas 2 que en l'estudi de cas 1. Però també cal dir que aquesta balança ajuda a inclinar-la els mals resultats, en línies generals, dels equips homogenis de l'estudi de cas 1, és a dir, del seminari 2 de l'estudi de cas 1.

Recordem que a través de l'instrument de recerca del diari de camp es valoren els ítems “Què han fet?” (Q), “Com ho han fet?” (C) i l’“Assistència” (A) en cadascuna de les sessions. I, referent a aquests ítems, s’assenyalava en color verd si “els compleixen”, de color groc si “no els compleixen bé” o de color vermell si “no els compleixen”.

Així doncs, si comparem la mitjana dels resultats, diferenciant els seminaris dels estudis de cas, en podem extreure unes conclusions ben interessants. Tot seguit es pot veure la taula on s’exposen els resultats de tots dos seminaris:

Taula 386. Resultats dels seminaris dels dos estudis de cas en l’anàlisi del diari de camp docent

EC1	No es compleix		No es compleix bé		Compleix		Total EC1	
S1 (het.)	2	0'5%	54	13%	364	87%	429	100%
S2 (hom.)	23	6%	87	23%	268	71%	378	100%
<i>Total</i>	<i>25</i>	<i>3%</i>	<i>141</i>	<i>18%</i>	<i>632</i>	<i>78%</i>	<i>807</i>	<i>100%</i>
EC2	No es compleix		No es compleix bé		Compleix		Total EC2	
S1	3	1%	19	5%	368	94%	390	100%
S2	9	4%	28	12%	197	84%	234	100%
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>2%</i>	<i>47</i>	<i>8%</i>	<i>565</i>	<i>91%</i>	<i>624</i>	<i>100%</i>

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar, l'estudi de cas 2 (EC2) obté una millor valoració dels ítems que es compleixen, un 91% davant del 78% de l'estudi de cas 1 (EC1). I l'EC1 té uns valors més elevats pel que fa als ítems de “no es compleix bé” (un 18% davant del 8% de l'EC2), així com de “no es compleix”, un 3% davant d'un 2% a l'EC2.

Si comparem el seminari 1 de l'EC1 amb el seminari 2 de l'EC2, surten unes dades similars, i es considera que l'experiència ha anat bé en tots dos. És en el seminari 1 de l'EC2 on l'experiència va molt i molt bé, amb un 94% d'ítems complerts. I és el seminari 2 de l'EC1 (equips homogenis) el que pitjors dades mostra, i de lluny. Si això no ho precisem, faria decantar molt balança entre l'aprenentatge cooperatiu o les pedagogies cooperatives en favor de les segones. No obstant això, són els equips homogenis de l'EC1 els qui no han funcionat. Tot i que també cal dir que les pedagogies cooperatives obtenen millors resultats que el seminari 1 de l'EC1 (equips heterogenis).

13.5.2.- Comparació dels participants dels dos estudis de cas

Pel que fa a la valoració general de cadascun dels participants, es creen dues taules perquè puguin ser comparades. En la primera, es pot observar els participants de cada equip de

l'estudi de cas 1 (de color gris s'assenyalen els del seminari 2). Tot seguit, es pot observar la taula on hi ha els participants de cada grup de l'estudi de cas 2 (també de color gris s'assenyalen els del seminari 2):

Taula 387. Resultats dels participants en l'anàlisi del diari de camp docent (S1 i S2 de l'EC1)

S1	Equip 1	Equip 2	Equip 3	Equip 4	Equip 5	Equip 6
1	P1	P5	P9	P13	P17	P21
2	P2	P6	P10	P14	P18	P22
3	P3	P7	P11	P15	P19	P23
4	P4	P8	P12	P16	P20	P24
5	P97					
S1	Equip 7	Equip 8	Equip 9	Equip 10	Equip 11	Equip 12
1	P25	P29	P33	P37	P41	P45
2	P26	P30	P34	P38	P42	P46
3	P27	P31	P35	P39	P43	P47
4	P28	P32	P36	P40	P44	P48
S2	Equip 13	Equip 14	Equip 15	Equip 16	Equip 17	Equip 18
1	P49	P53	P57	P61	P65	P69
2	P50	P54	P58	P62	P66	P70
3	P51	P55	P59	P63	P67	P71
4	P52	P56	P60	P64	P68	P72
S2	Equip 19	Equip 20	Equip 21	Equip 22	Equip 23	Equip 24
1	P73	P77	P81	P85	P89	P93
2	P74	P78	P82	P86	P90	P94
3	P75	P79	P83	P87	P91	P95
4	P76	P80	P84	P88	P92	P96
5	P98					

Font: elaboració pròpia.

Taula 388. Resultats dels participants en l'anàlisi del diari de camp docent (S1 i S2 de l'EC2)

S1	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5	
1	P99	P103	P107	P111	P115	
2	P100	P104	P108	P112	P116	
3	P101	P105	P109	P113	P117	
4	P102	P106	P110	P114	P118	
5	P163					
S1	Grup 6	Grup 7	Grup 8	Grup 9	Grup 10	
1	P119	P123	P127	P131	P135	
2	P120	P124	P128	P132	P136	
3	P121	P125	P129	P133	P137	
4	P122	P126	P130	P134	P138	
5		P164		P165		
S2	Grup 11	Grup 12	Grup 13	Grup 14	Grup 15	Grup 16
1	P139	P143	P147	P151	P155	P159
2	P140	P144	P148	P152	P156	P160
3	P141	P145	P149	P153	P157	P161
4	P142	P146	P150	P154	P158	P162
5			P166			

Font: elaboració pròpia.

En l'estudi de cas 1 hi ha un total de 64 dels 98 participants que compleixen bé (verd), 30 dels 98 no acaben de complir bé (groc) i 4 dels 98 no compleixen (vermell).

En l'estudi de cas 2 hi ha un total de 52 dels 68 participants que compleixen bé (verd), 10 dels 68 no acaben de complir bé (groc) i 6 dels 68 no compleixen (vermell).

A continuació, mostrem les mitjanes per poder-ho comparar:

Taula 389. Mitjanes resultats dels participants en el diari de camp docent (S1 i S2 dels dos estudis de cas)

EC1	No es compleix		No es compleix bé		Compleix		Total EC1	
S1	0	0%	13	27%	36	73%	49	100%
S2	4	8%	17	35%	28	57%	49	100%
Total	4	4%	30	31%	64	65%	98	100%
EC2	No es compleix		No es compleix bé		Compleix		Total EC2	
S1	2	5%	6	14%	35	81%	43	100%
S2	4	16%	4	16%	17	68%	25	100%
Total	6	9%	10	15%	52	76%	68	100%

Font: elaboració pròpia.

Podem observar com l'estudi de cas 2 (EC2) obté millors xifres que l'estudi de cas 1 (EC1). A l'EC2, el 76% dels participants compleixen, pel 65% de l'EC1; el 15% dels participants de l'EC2 no acaba de complir bé, pel 31% de l'EC1; i el 9% dels participants de l'EC2 no compleix, pel 4% de l'EC1. Aquesta última xifra és l'única en què l'EC1 obté un millor resultat que l'EC2. Tot i això, s'ha de considerar que l'EC2 reunia fins a sis participants amb un cas particular, sent aquests cinc dels sis casos que es valora que no compleixen.

Per tant, podem considerar que els participants de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) han funcionat millor i d'una manera més adequada al que es proposava que els participants de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu). Tot i això, cal tornar a repetir que el seminari 2 de l'estudi de cas 1 fa que aquesta diferència augmenti d'una manera considerable, ja que, si ens fixem, les dades del seminari 1 de l'estudi de cas 1 i les dades del seminari 2 de l'estudi de cas 2 mostren uns valors semblants (tret dels casos que no compleixen del seminari 2 de l'estudi de cas 2).

13.5.3.- Comparació valoració equips estudis de cas 1 i grups estudi de cas 2

Si classifiquem els dos estudis de cas -diferenciant els seminaris- entre els equips i grups que treballen “molt bé”, “bé”, d’una manera “suficient” i els que treballen “malament”, podem observar aquests resultats:

Taula 390. Resultats comparatius entre els equips i grups dels dos estudis de cas en referència al diari de camp

EC1 i EC2	Estudi de cas 1		Estudi de cas 2	
Valoració	Seminari 1	Seminari 2	Seminari 1	Seminari 2
Molt bé	Equip S1E1 Equip S1E2 Equip S1E3 Equip S1E6 Equip S1E8 Equip S1E12	Equip S2E21 Equip S2E24	Grup S1G1 Grup S1G2 Grup S1G3 Grup S1G4 Grup S1G7 Grup S1G8 Grup S1G10	Grup S2G15 Grup S2G16
Bé	Equip S1E4 Equip S1E7 Equip S1E11	Equip S2E13 Equip S2E17 Equip S2E20 Equip S2E22	Grup S1G5	Grup S2G11 Grup S2G13
Suficient	Equip S1E5 Equip S1E10	Equip S2E14 Equip S2E19	Grup S1G6 Grup S1G9	Grup S2G14
Malament	Equip S1E9	Equip S2E15 Equip S2E16 Equip S2E18 Equip S2E23		Grup S2G12

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar a la taula, de l’estudi de cas 1, vuit dels 24 equips treballen “molt bé”, set dels 24 equips treballen “bé”, quatre dels 24 treballen d’una manera que és valorada com a “suficient”, i cinc dels 24 treballen “malament”. Tal com també es poden observar clarament les diferències entre els dos seminaris d’aquest primer estudi de cas.

De l’estudi de cas 2, són nou dels 16 grups els que treballen “molt bé”, tres dels 16 grups treballen “bé”, tres dels 16 grups treballen d’una manera que és valorada com a “suficient” i un dels 16 treballa “malament”. En aquest estudi de cas 2, també es poden veure les grans diferències entre els seminaris.

Taula 391. Resultats mitjanes dels seminaris dels dos estudis de cas en referència al diari de camp

EC1 i EC2	Estudi de cas 1		Estudi de cas 2	
Valoració	Seminari 1	Seminari 2	Seminari 1	Seminari 2
Molt bé	50%	17%	70%	33%
Bé	25%	33%	10%	33%
Suficient	17%	17%	20%	17%
Malament	8%	33%	0%	17%

Font: elaboració pròpia.

Si mostrem i comparem la mitjana de les dades, podem concloure que hi ha:

- Millors resultats de l'estudi de cas 2.
- Millors resultats del seminari 1 de l'estudi cas 2 per sobre de tots els altres.
- Millors resultats del seminari 1 de l'estudi de cas 1 per sobre del seminari 2 de l'estudi de cas 2.
- Millors resultats del seminari 2 de l'estudi de cas 2 per sobre del seminari 2 de l'estudi de cas 1.

13.6. Comparació resultats i anàlisi de la rúbrica de consultes al docent i de gestió de conflictes en l'estudi de cas 1 i 2

En aquest apartat es comparen els resultats dels estudis de cas 1 i 2 obtinguts gràcies a la rúbrica en la qual s'ha anotat el nombre de consultes fetes al professor i els conflictes que han sorgit als equips i grups. Es comparen les tres primeres sessions de tots dos estudis de cas, sessions que han treballat el mateix contingut però de dues maneres diferents (en l'estudi de cas 1 a través de l'aprenentatge cooperatiu; en l'estudi de cas 2 a través de les pedagogies cooperatives).¹¹⁸

L'anàlisi comparativa dels dos estudis de cas es fa a partir d'aquests punts:

¹¹⁸ A partir d'aquesta sessió l'estudi de cas 1 ja va ser confinat i no es va poder tenir un registre exacte del nombre de consultes, com s'ha informat amb detall al marc metodològic. En l'estudi de cas 2 es disposa d'una anàlisi de les tretze sessions, tot i que, com s'ha dit a la metodologia de recerca, només entraran en comparança les tres primeres.

- Resultats i anàlisi comparativa del total de consultes i conflictes als seminaris dels dos estudis de cas
- Resultats i anàlisi comparativa de la mitjana de consultes i conflictes als seminaris i als dos estudis de cas

13.6.1.- Resultats i anàlisi comparativa del total de consultes i conflictes als seminaris dels dos estudis de cas

Les taules que es poden observar a continuació són les que mostren el nombre de total de consultes i conflictes apareguts als seminaris i als dos estudis de cas.¹¹⁹

A continuació, es mostren les xifres totals dels seminaris i dels estudis de cas en les tres primeres sessions en dues taules:

Taula 392. Nombre total de consultes i conflictes apareguts als seminaris (S1 i S2) de l'estudi de cas 1 (EC1)

EC1	Consultes		Conflictes	
	Procediment treball	Gestió de l'equip	Gestionat per l'equip	Gestionat pel professor
S1 (12 equips) het.	23	5	1	0
S2 (12 equips) hom.	49	11	2	1
Total	72	16	3	1
TOTAL	88		4	

Font: elaboració pròpia.

Taula 393. Nombre total de consultes i conflictes apareguts als seminaris (S1 i S2) de l'estudi de cas 2 (EC2)

EC2	Consultes		Conflictes	
	Procediment treball	Gestió del grup	Gestionat pel grup	Gestionat pel professor
S1 (10 grups) het.	13	2	0	0
S2 (6 grups) het.	10	4	1	0
Total	23	6	1	0
TOTAL	29		1	

Font: elaboració pròpia.

¹¹⁹ Les taules que mostren les xifres, grup a grup, de les tres primeres sessions de l'estudi de cas 2 es troben a l'annex 24. Són aquestes les que es comparen amb les tres sessions de l'estudi de cas 1.

Tot i que en l'estudi de cas 1 (EC1) hi ha més equips que a l'estudi de cas 2 (EC2), 24 equips per 16 grups, els resultats són clarament favorables a l'EC2. Si comparem els dos estudis de cas, en les tres primeres sessions de treball, a l'EC1 hi ha un total de 88 consultes i 4 conflictes i a l'EC2 hi ha 29 consultes i 1 conflicte.

No obstant això, si de la comparació bandegem els equips homogenis (seminari 2 de l'estudi de cas 1), els resultats són de 28 consultes a l'estudi de cas 1 (són dotze equips) i 29 a l'estudi de cas 2 (són setze grups). Amb aquesta comparació les diferències es redueixen considerablement, però igualment obté un millor resultat l'estudi de cas 2 (en proporció) per ser quatre grups menys.

Encara més, si comparem només els dos seminaris 1 dels dos estudis de cas, deixant de banda els homogenis de l'EC1 i deixant de banda el seminari 2 de l'EC2 (que és on hi ha la majoria dels casos particulars -5 dels 8-), els resultats són de 28 a l'EC1 (en 12 equips) i 15 a l'EC2 (en 10 grups). Per tant, s'observa clarament com els resultats són favorables a l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), tant pel que fa a consultes sobre procediment del treball o sobre gestió del grup.

D'altra banda, si ens centrem només en les consultes sobre el procediment del treball a fer, en l'EC1 hi ha 72 consultes en les tres primeres sessions de treball en equip i en l'EC2 n'hi ha 23. Resultats molt clars, però que poden distorsionar-se havent vist les clares diferències entre el seminari 1 (equips heterogenis) i el seminari 2 (equips homogenis) a l'EC1. Si comparem només les conformacions heterogènies de tots dos estudis de cas, és a dir seminari 1 de l'EC1 i seminaris 1 i 2 de l'EC2, i bandegem els equips homogenis (seminari 2 de l'EC1) el nombre de consultes en l'estudi de cas 1 és de 23 en les tres primeres sessions de treball en els 12 equips. Surten 7'6 preguntes per cada sessió. En l'estudi de cas 2 dona el mateix resultat, 23 consultes, 7'6 preguntes en cadascuna de les tres sessions, però són un total de setze grups. Per tant, si deixem de banda els equips homogenis de l'estudi de cas 1 i només comptabilitzem els heterogenis dels dos estudis de cas, l'EC2 també obté uns millors resultats que l'EC1.

També, pel que fa a aquestes consultes sobre procediment, si obviem el seminari 2 de l'EC2, que és on hi ha la major part (cinc dels vuit) de casos particulars, i comparem només els dos seminaris 1 dels dos estudis de cas, tornen a apareixen grans diferències: 23 consultes a l'estudi de cas 1 i 13 consultes a l'estudi de cas 2, és a dir, 7'6 i 4'3, respectivament, per cada sessió. Sabent que a l'estudi de cas 1 hi ha dotze equips i a

l'estudi de cas 2 n'hi ha deu, un altre cop, clarament, obté uns millors resultats l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) per sobre de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu).

Pel que fa a les consultes sobre gestió del grup, les diferències entre un i altre estudi de cas també són evidents. L'estudi de cas 2 obté uns resultats molt més favorables que l'estudi de cas 1, tornant a fer totes les combinacions possibles entre seminaris que acabem de veure. En les tres primeres sessions de l'estudi de cas 2 només n'ha sorgit 1 (inclús ha acabat sent gestionat pel propi grup); en canvi, a l'estudi de cas 1 n'han sorgit quatre, on 1 d'ells ha hagut de ser gestionat pel professor. D'aquests 4 conflictes de l'EC1, 3 són en els equips homogenis, i l'únic conflicte de l'EC2 és en un dels grups del seminari 2 on hi ha un dels casos particulars.

13.6.2.- Resultats i anàlisi comparativa de la mitjana de consultes i conflictes als seminaris i als dos estudis de cas

Si comparem entre els dos estudis de cas la mitjana de consultes al docent i de conflictes que han sorgit en aquestes tres sessions. S'observa molt clarament les grans diferències entre els dos estudis de cas, sent l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) el que obté uns millors resultats:

Taula 394. Mitjana de consultes al docent i de conflictes sorgits a l'estudi de cas 1 (EC1)

EC1	Consultes			Conflictes		
	Procediment treball	Gestió de l'equip	Total	Gestionat per l'equip	Gestionat pel prof.	Total
S1	1'9/equip	0'4/equip	2'3/equip	0'1/equip	0/equip	0'1/equip
S2	4'1/equip	0'9/equip	5/equip	0'2/equip	0'1/equip	0'3/equip
EC1	3/equip	0'7/equip	3'7/equip	0'1/equip	0'04*/equip	0'2/equip

Font: elaboració pròpia.

Taula 395. Mitjana de consultes al docent i de conflictes sorgits a l'estudi de cas 2 (EC2)

EC2	Consultes			Conflictes		
	Procediment treball	Gestió del grup	Total	Gestionat pel grup	Gestionat pel prof.	Total
S1	1'3/grup	0'2/grup	1'5/grup	0/grup	0/grup	0/grup
S2	1'7/grup	0'7/grup	2'3/grup	0'2/grup	0/grup	0'2/grup
EC2	1'4/grup	0'4/grup	1'8/grup	0'06*/grup	0/grup	0'06*/grup

Font: elaboració pròpia.

En l'estudi de cas 1 surt una mitjana de 3'7 consultes per equip en les tres sessions, en canvi, a l'estudi de cas 2 surt una mitjana de 1'8 consultes per grup. En l'estudi de cas 1 surt una mitjana de 0'2 conflictes per equip en les tres sessions i a l'estudi de cas 2 surt un 0'06 de conflictes per grup.

Pel que fa a les consultes sobre procediment del treball, els dos seminaris de l'estudi de cas 2 mostren resultats més favorables que els dos seminaris de l'estudi de cas 1. Per tant, en aquest aspecte, el seminari 2 on hi ha cinc dels set casos particulars obté uns millors resultats que el seminari 1 de l'estudi de cas 1 (que són equips heterogenis) i el seminari 2 de l'estudi de cas 2 (que són equips homogenis). Pel que fa a les consultes sobre la gestió de l'equip o grup, l'estudi de cas 2 obté uns millors resultats (0'4/grup de l'EC2 pels 0'7/per equip de l'EC1). En aquest aspecte, el seminari 2 de l'estudi de cas 2 ja s'igualava més amb el seminari de 2 de l'estudi de cas 1, i queda superat pel seminari 1 de l'estudi de cas 1. És a dir, els equips heterogenis de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) només són superats pels grups heterogenis de l'estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*).

Pel que fa als conflictes, les dades no indiquen que n'hi hagi de manera que hagin de ser valorats com perquè defineixin diferències entre les estructures dissenyades dels dos estudis de cas, però, cal dir que els pocs que han sorgit han estat més a l'estudi de cas 1 que no pas a l'estudi de cas 2. Concretament, qui té una mitjana més alta, tot i ser una xifra irrisòria, és al seminari 2 de l'estudi de cas 1. No obstant això, en l'anàlisi qualitativa, es mostra que la discussió de més nivell que hi ha hagut entre membres d'un grup ha estat la del grup S2G11 del seminari 2 de l'estudi de cas 2.

En definitiva, s'observa molt clarament les grans diferències entre els dos estudis de cas, tant pel que fa a la comparació de xifres totals (sense ser del tot precís perquè no hi ha el mateix nombre de conformacions en els dos estudis de cas) com pel que fa a la comparació de la mitjana dels seminaris i estudis de cas (amb precisió, ja que es pot comparar bé amb la mitjana), sent l'estudi de cas 2 el que obté uns millors resultats.

Es recorda que en tots dos estudis de cas el docent explica com han d'enfrontar la tasca i què han de fer exactament, com també tenen una guia d'orientació a disposició, en la qual s'indica pas a pas què s'ha de fer i com s'ha de realitzar. Com s'ha pogut observar en aquest apartat, els resultats mostren que a l'estudi de cas 2 hi ha menys grups que han hagut de consultar al professor per saber com treballar o com enfrontar l'activitat, i on

també hi ha hagut menys conflictes dintre dels grups. En concret, al seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és on s'ha treballat millor i al seminari 2 de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu), que són els equips de conformació homogènia, és on s'ha treballat pitjor amb una gran diferència entre els altres tres seminaris de l'estudi.

Per acabar, també es conclou que aquests millors resultats de l'estudi de cas 2 són degut al fet que en totes les sessions s'ha incorporat dues situacions d'aprenentatge col·lectives provinents de les pedagogies cooperatives. En totes les sessions es realitza un "Què hi ha de nou?" (adaptació del *Quoi de neuf?*) als primers 15 minuts i un "Balanç" (adaptació del *Bilan*) als últims 15 minuts. Això fa que tant a l'inici com al final de cada sessió els grups puguin compartir experiències i resoldre dubtes que, alhora que són resolts entre ells, poden servir per a d'altres en cas de trobar-se en una situació o barrera semblant.

13.7. Comparació dels resultats del qüestionari de valoració final dels participants sobre la proposta dissenyada dels dos estudis de cas

En aquest apartat es comparen els resultats de la percepció dels participants de l'estudi de cas 1 (n=98) i de l'estudi de cas 2 (n=68). Primer es mostren els percentatges generals de totes les preguntes i després es mostren els resultats amb gràfics, pregunta per pregunta, i s'analitzen a mode comparatiu els resultats que en surten.

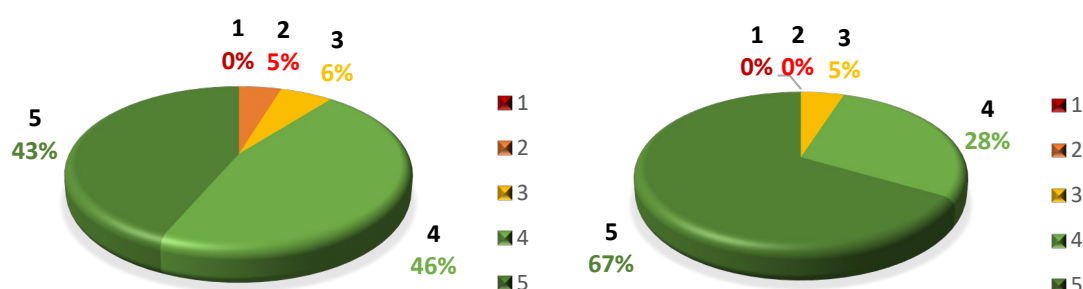
Taula 396. Comparació general entre l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2

EC1 i EC2	1		2		3		4		5	
Qüestionari final	EC1	EC2	EC1	EC2	EC1	EC2	EC1	EC2	EC1	EC2
1.- El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.	0%	0%	4'7%	0%	5'9%	5%	45'9%	28'3%	43,5%	66'7%
2.- La metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.	0%	0%	2'4%	0%	7'1%	3'3%	35'3%	15%	55'3%	81'7%
3.- El mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys.	0%	0%	0%	0%	11'8%	3'3%	34'1%	18'3%	54'1%	78'3%
4.- La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular.	0%	0%	1'2%	0%	17'6%	11'7%	35'3%	30%	45'9%	58'3%
5.- El treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge.	0%	0%	2'4%	0%	5'9%	0%	30'6%	18'3%	61'2%	81'7%
6.- L'ús d'equips cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reunixin fora de l'aula per a continuar estudiant junts.	0%	1'7%	2'4%	5%	18'8%	16'7%	35'3%	28'3%	43'5%	48'3%
7.- L'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats - individuals i de grup - en el seu propi procés d'aprenentatge.	0%	0%	0%	0%	1'2%	5%	37'6%	15%	61'2%	80%

8.- El mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip.	0%	0%	0%	3'3%	12'9%	11'7%	48'2%	31'7%	37'6%	53'3%
9.- El mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual.	3'5%	0%	0%	0%	5'9%	8'3%	35'3%	25%	55'3%	66'7%
10.- Quan sigui mestra aplicaré el mètode cooperatiu a l'aula de Primària.	0%	0%	0%	0%	2'4%	1'7%	29'4%	21'7%	68'2%	76'7%

Font: elaboració pròpia.

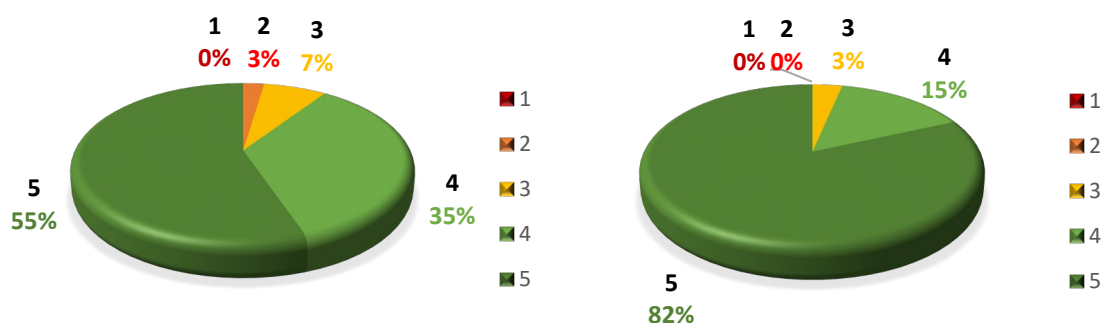
Gràfic 72. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 1 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 1, el 89% dels participants de l'estudi de cas 1 (n=98) creu que el mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge, pel 95% de l'estudi de cas 2 (n=68). Però, com observem en els gràfics, entre les dues opcions d'estar d'acord, en l'estudi de cas 2 hi ha un percentatge molt més alt d'estar "totalment d'acord" que "d'acord". A més, en l'estudi de cas 1 hi ha un 5% de participants que estan en desacord.

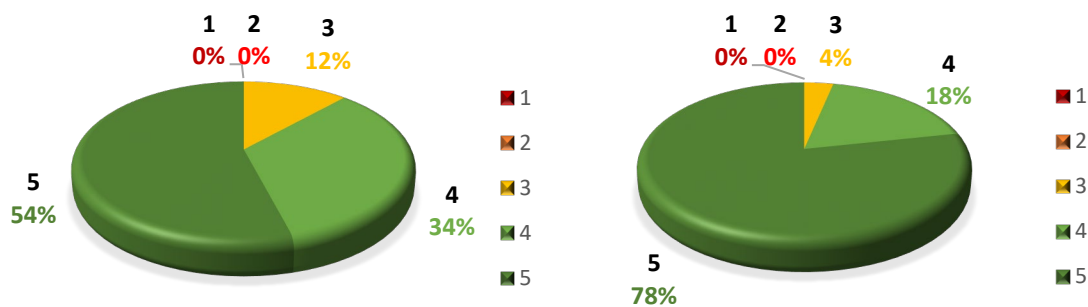
Gràfic 73. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 2 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 2, el 90% de l'estudi de cas 1 creu que la metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica, davant del 97% de l'estudi de cas 2. Tanmateix, en l'estudi de cas 2 hi ha un percentatge molt més alt d'estar "totalment d'acord" que "d'acord". A més, en l'estudi de cas 1 hi ha un percentatge més alt de participants que estan "ni d'acord ni en desacord" i apareix un 3% d'estar en desacord.

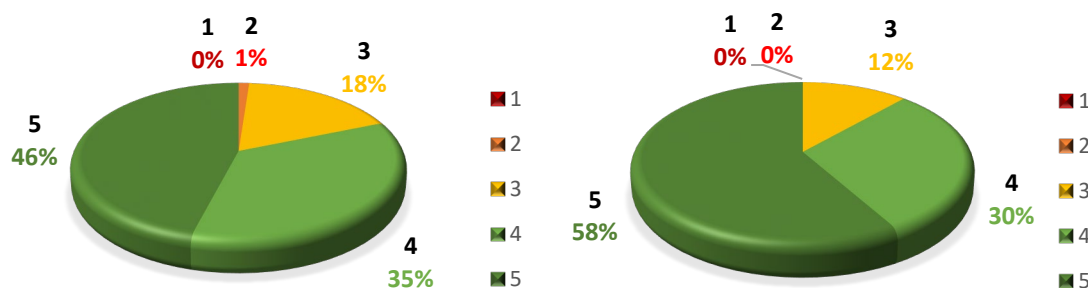
Gràfic 74. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 3 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 3, el 88% de l'estudi de cas 1 pensa que el mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys, pel 96% de l'estudi de cas 2. A més, en l'estudi de cas 2 hi ha un percentatge molt més alt d'estar "totalment d'acord" que "d'acord", i en l'estudi de cas 2 hi ha un percentatge més alt d'estar "ni d'acord ni en desacord".

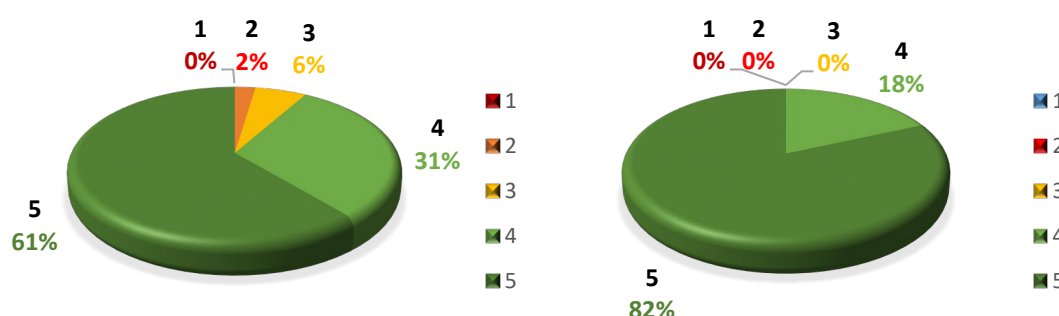
Gràfic 75. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 4 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 4, el 81% de l'estudi de cas 1 assenyala que la metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular, davant del 88% de l'estudi de cas 2. A més, en l'estudi de cas 2 hi ha un percentatge més alt pel que fa al fet d'estar "totalment d'acord" i no només "d'acord". A més, en l'estudi de cas 1 hi ha més participants "ni d'acord ni en desacord" i apareix un 1% que no estan d'acord.

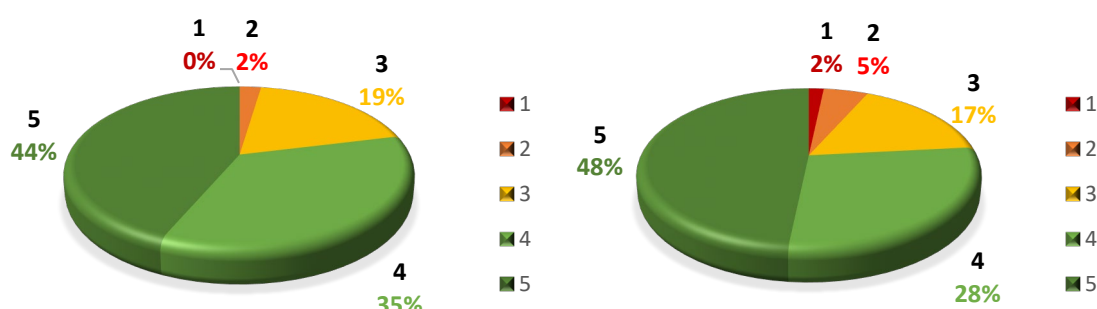
Gràfic 76. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 5 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 5, el 92% de l'estudi de cas 1 creu que el treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge, pel 100% de l'estudi de cas 2. A més, el percentatge d'estar "totalment d'acord" és més alt en l'estudi de cas 2, i en l'estudi de cas 1 apareixen posicions de no estar "ni d'acord ni en desacord" i de no estar d'acord.

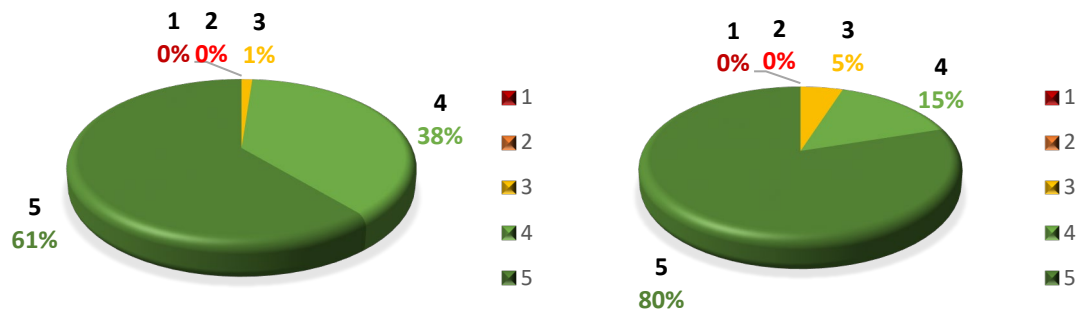
Gràfic 77. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 6 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 6, el 79% de l'estudi de cas 1 pensa que l'ús d'equips cooperatius a l'aula augmenta la probabilitat que els estudiants es reuneixin fora d'aquesta per a continuar estudiant junts, davant del 76%. Tot i que està ben igualat, els percentatges són lleugerament favorables a l'estudi de cas 1. A més, en l'estudi de cas 2 apareix un 2% d'estar "totalment en desacord". Però val la pena recordar que l'estudi de cas 2 ha cursat l'experiència cooperativa virtual íntegrament i és més difícil el fet de quedar expressament amb el grup de treball cooperatiu per a realitzar feina d'altres assignatures, per exemple. Tal com també no esdevenen situacions de trobar-se en espais comuns com els passadissos, el bar, autobús, etc.

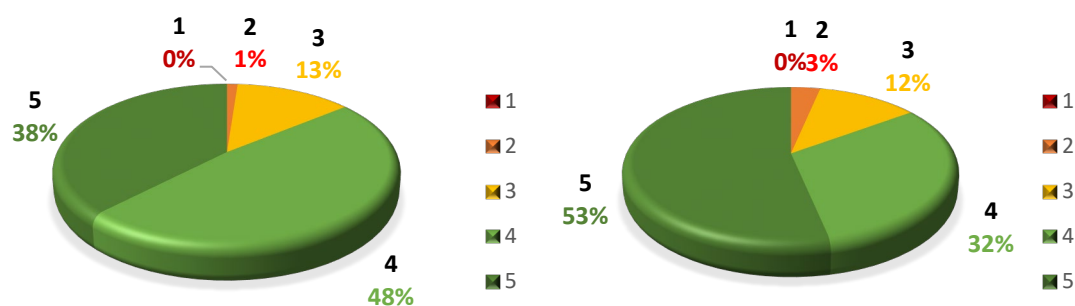
Gràfic 78. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 7 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 7, el 99% de l'estudi de cas 1 creu que l'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitat –individual i de grup– en el propi procés d'aprenentatge, pel 95%. Tot i que hi ha un millor resultat a l'estudi de cas 1, en l'estudi de cas 2 s'observa fins a un 80% de participants que estan "totalment d'acord", davant d'un 61% de l'estudi de cas 1. A més, cal recordar que l'estructura d'aprenentatge cooperatiu de l'estudi de cas 1 s'adapta millor a la pregunta, ja que la idea és que amb l'equip realitzen un treball; en canvi, com s'ha vist, en les pedagogies cooperatives s'ha plantejat de manera molt diferent.

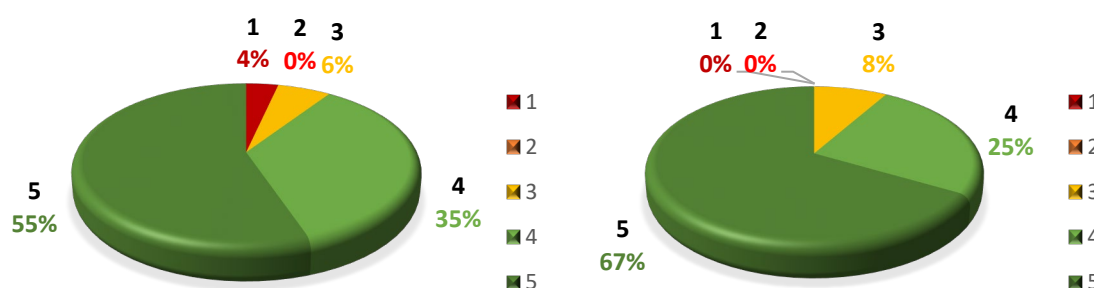
Gràfic 79. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 8 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 8, el 86% de l'estudi de cas 1 creu que el mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip, pel 85% de l'estudi de cas 2. En l'estudi de cas 1 hi ha un 13% que no estan "ni d'acord ni en desacord", per un 12% de l'estudi de cas 2, i en l'estudi de cas 1 hi ha un 1% en desacord, davant d'un 3% de l'estudi de cas 2. Percentatges gairebé idèntics que s'inclinen lleugerament cap a l'estudi de cas 1.

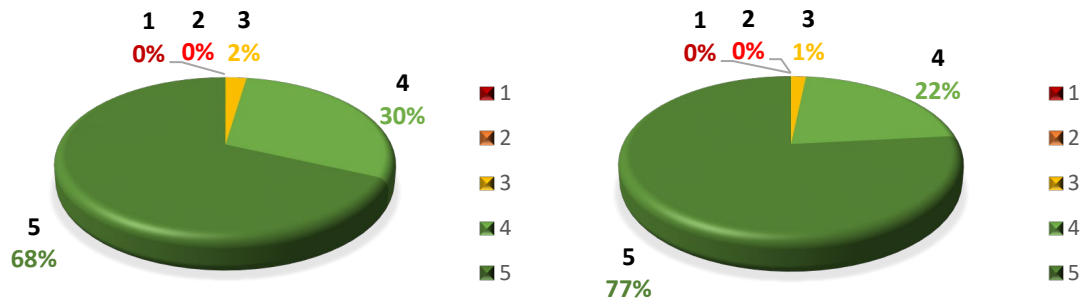
Gràfic 80. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 9 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 9, el 90% de l'estudi de cas 1 creu que el mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip, pel 92% de l'estudi de cas 2. A més, en l'estudi de cas 1 sorgeix un 4% que estan "totalment en desacord".

Gràfic 81. Comparació del'EC1 (esquerra) i de l'EC2 (dreta) dels resultats de la pregunta 10 del qüestionari



Font: elaboració pròpia.

En la pregunta 10, el 98% de l'estudi de cas 1 creu que quan siguin mestres aplicaran l'aprenentatge cooperatiu a l'aula d'Educació Primària, pel 99% de l'estudi de cas 2. Són percentatges gairebé idèntics, la diferència està que en l'estudi de cas 2 gairebé hi ha un 10% més de participants que estan "totalment d'acord" i no només d'acord.

En conclusió, de les 10 preguntes, es veu clarament com l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) obté uns millors resultats que l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu).

13.8. Comparació conclusiva entre els seminaris de l'estudi de cas 1 i els seminaris de l'estudi de cas 2

La comparació conclusiva entre els seminaris de l'estudi de cas 1 i els seminaris de l'estudi de cas 2 es duu a terme a través d'aquests dos punts:

- Comparació entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1.
- Comparació entre els grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2.

13.8.1.- Comparació entre els equips heterogenis (seminari 1) i els equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1

En primer lloc, realitzem la comparació entre les mitjanes obtingudes pels equips de conformació heterogènia (seminari 1) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu). La mitjana global dels equips heterogenis és de 3'48 sobre 5:

Taula 397. Mitjana equips heterogenis estudi de cas 1

Equips heterogenis	Mitjana
S1E1	3'33
S1E2	3'75
S1E3	4
S1E4	3'33
S1E5	3'17
S1E6	4
S1E7	3'67
S1E8	4'33
S1E9	1'67
S1E10	2'83
S1E11	4
S1E12	3'67
<i>Mitjana equips heterogenis</i>	<i>3'48</i>

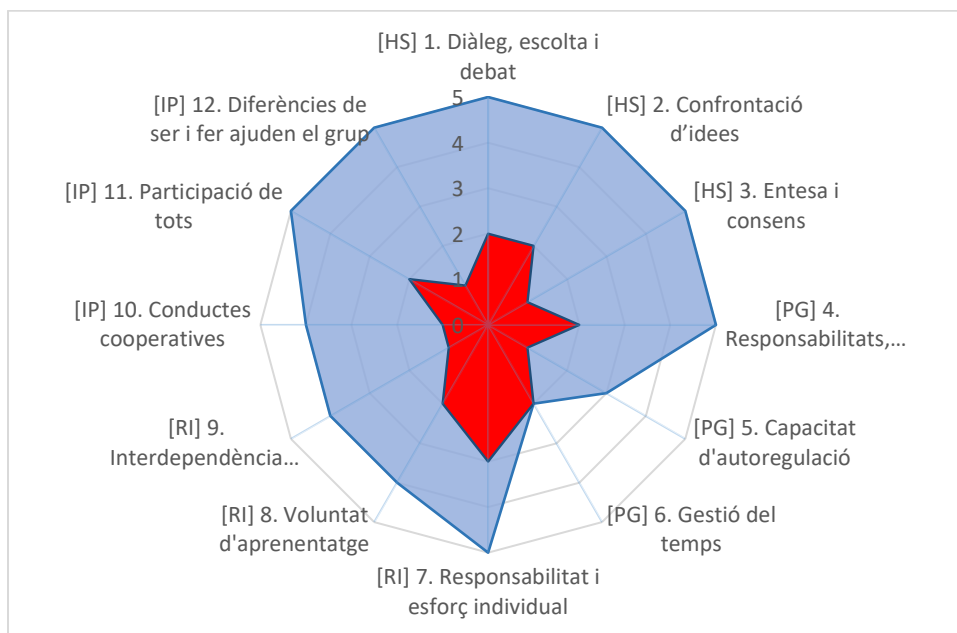
Font: elaboració pròpia.

Informació: amb vermell l'equip que no ha arribat al mínim.

L'equip S1E8 és qui obté la millor mitjana dels equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1 amb un 4'33 sobre 5; en canvi, l'equip S1E9, amb un 1'67 sobre 5, és qui n'obté la pitjor. Està molt lluny del 2'5 sobre 5, que marcaria el mínim per assolir.

Si recordem, l'equip S1E8 estava conformat per uns membres que havien funcionat molt bé i que només per la prolongació de l'estat d'alarma s'havien distribuït part de l'últim treball. Al mateix temps que es proposaven dur a terme més sessions però amb menys durada per tal de ser més productius. En canvi, l'equip S1E9 ja no funcionava gaire bé a l'aula, amb un desinterès clar de dos dels participants. I al confinament es va trencar l'equip en dos, provocant que una de les membres carregués amb la major part de la feina a fer i amb tota la responsabilitat de tirar-ho endavant. Els dos equips tenen grans diferències, mentre que el primer s'entenen a la perfecció, sumen les diferències i segueixen en cada moment com s'ha de realitzar la feina, el segon mostren poca implicació, només suma una de les seves participants i hi rau una desviació "productivista" ben evident. Tot seguit, si superposem els dos equips podem veure amb precisió les diferències, encara que observem que tenen un punt en comú, una mala gestió del temps.

Gràfic 82. Comparació diagrama radial equip S1E8 i S1E9 (equips heterogenis)



Font: elaboració pròpia.

Informació: l'equip S1E8 s'assenyala de color blau i l'equip S1E9 de color vermell.

Mentre que en l'equip S1E9 és per no aprofitar-lo bé i per intentar fer més via repartint-se treballs, en l'equip S1E8 és perquè en algun moment de debat, de discussió d'idees, d'ajudar-se, etc., s'han distret més del compte, i perquè és l'equip que ha necessitat més sessions per acabar la feina, a causa de l'esgotament de la situació de confinament.

D'altra banda, pel que fa a la mitjana dels equips de conformació homogènia (seminari 2) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) és de 2'5 sobre 5. I observem aquestes diferents mitjanes entre els equips:

Taula 398. Mitjana equips homogenis estudi de cas 1

Equips homogenis	Mitjana
S2E13	2'5
S2E14	2'58
S2E15	1'42
S2E16	1'67
S2E17	3
S2E18	2'33
S2E19	2'75
S2E20	2'75
S2E21	3'08
S2E22	2'33
S2E23	2'33
S2E24	3'25
<i>Mitjana equips homogenis</i>	2'5

Font: elaboració pròpia.

Informació: de roig, l'equip que no ha arribat al mínim.

L'equip S2E24 és qui obté la mitjana més alta amb un 3'25, mentre que l'equip S2E15 és qui obté la més baixa, amb un 1'42 sobre 5. Aquest darrer ja no funcionava a l'aula i al confinament s'ha acabat partint en dos bàndols. En canvi, l'equip S2E24 té una gran voluntat per aprendre i mostra ganes de cooperar, tot i que una de les participants no assistia gaire, fins que al confinament es va connectar com les seves companys, i la membre més implicada trepitja les funcions dels rols i la feina de les altres.

A continuació, si comparem els resultats de les mitjanes amb el que hem detectat amb instruments com la rúbrica docent de consultes i conflictes dels equips i grups, observem que coincideixen les tres tipologies d'equip que han sorgit en els equips homogenis. Coincideixen tots menys l'equip S2E22. Les tipologies, amb els equips, eren aquestes (ara també hi afegim les mitjanes obtingudes):

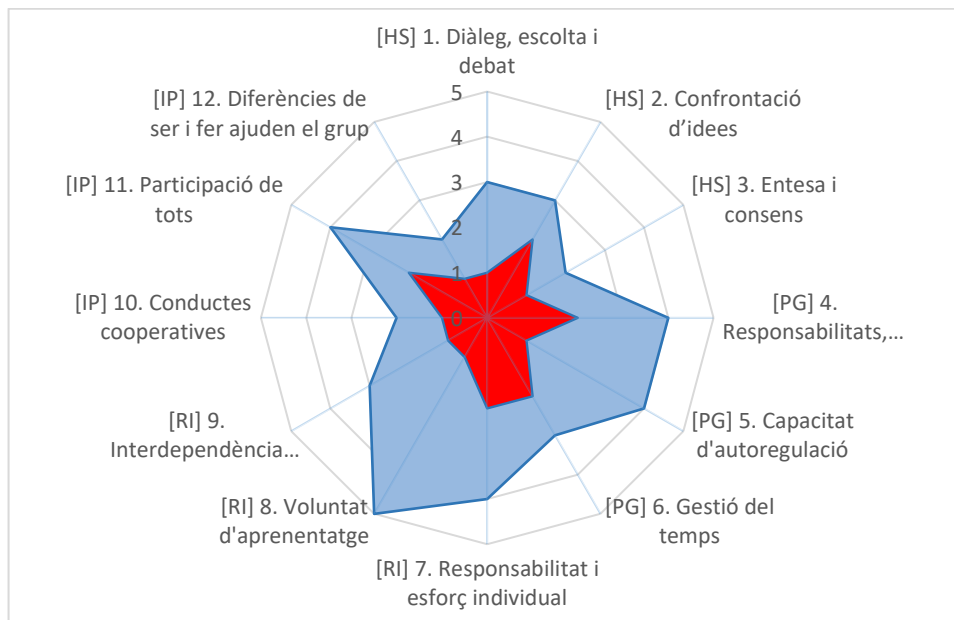
- *Tipologia 1*: equips que tenen dubtes pràctics sobre la tasca, són consultes precises sobre l'activitat. Equips S2E14 (2'58), S2E17 (3), S2E21 (3'08) i **S2E22 (2'33)**.
- *Tipologia 2*: equips que consulten per falta de seguretat i necessiten una confirmació del professor per sentir-se validats. Equips S2E13 (2'5), S2E19 (2'75), S2E20 (2'75) i S2E24 (3'25).

- *Tipologia 3*: equips amb problemes greus de tipus organitzatiu o de no saber com afrontar o iniciar les tasques. Hi ha falta d'iniciativa. Equips S2E15 (1'42), S2E16 (1'67), S2E18 (2'33) i S2E23 (2'33).

Per tant, evidenciem molt clarament aquestes diferències entre els equips homogenis i concloem definitivament que han esdevingut aquests tres tipus d'equips amb l'homogeneïtat.

Pel que fa a la superposició de l'equip amb la millor i pitjor mitjana obtinguda: l'equip S2E24, amb un 3'25 sobre 5, obté la millor mitjana dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1; en canvi, l'equip S2E15, amb un 1'42 sobre 5, és qui n'obté la pitjor.

Gràfic 83. Comparació diagrama radial equip S2E24 i S2E15 (equips homogenis)



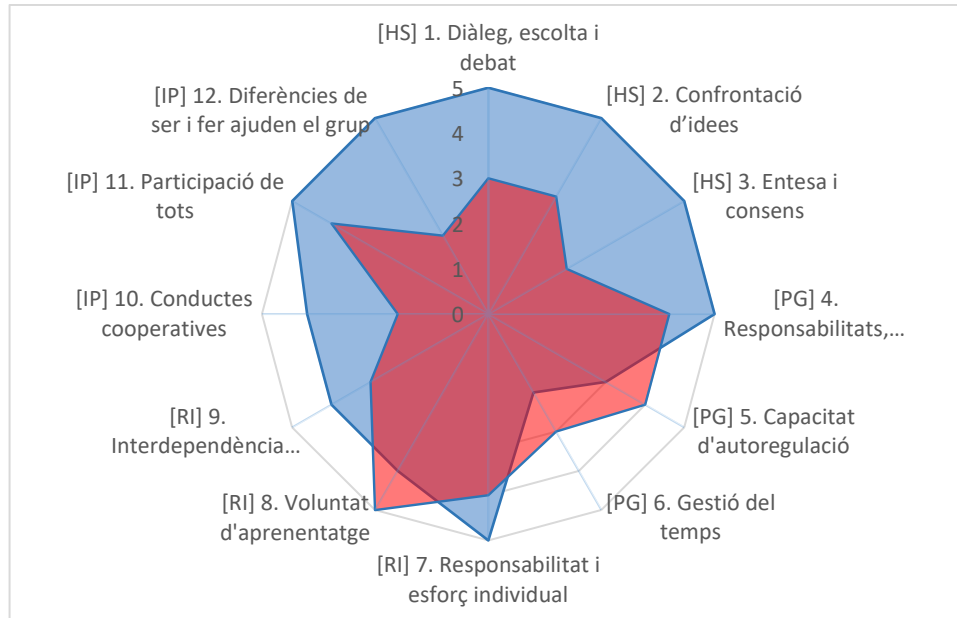
Font: elaboració pròpia.

Informació: l'equip S2E24 s'assenyala de color blau i l'equip S2E15 de color vermell.

Per tant, evidenciem les grans diferències entre els equips, encara que, gràcies al diagrama radial, podem veure com disposen d'una forma similar, sent l'entesa i consens (ítem 3), les conductes cooperatives (ítem 10) i les diferències de ser i fer que ajuden el grup (ítem 12), els punts coincidents que no se'ls hi donen gaire bé. Per tant, tot i les diferències, veiem que tenen alguns patrons semblants com a equips homogenis.

En darrer terme, si comparem els equips heterogenis i els homogenis, l'equip amb una millor mitjana dels heterogenis és el S1E8 i el dels homogenis és el S2E24. A continuació els superposem:

Gràfic 84. Comparació diagrama radial millor equip dels equips heterogenis (S1E8) i dels homogenis (S2E24) (estudi de cas 1)



Font: elaboració pròpia.

Informació: l'equip S2E24 s'assenyala de color blau i l'equip S2E15 de color vermell.

Diferenciem clarament els tres ítems en què l'equip S2E24 és a un nivell superior que l'equip S1E8 (capacitat d'autoregulació; gestió del temps; voluntat d'aprenentatge). Dos d'aquests tres ítems formen part de l'element "processament grupal". I evidenciem els ítems en què l'equip S1E8 és clarament superior (amb un, dos i tres nivells per sobre) a l'equip S1E24. Per tant, en línies generals, concloem que els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu (seminari 1 de l'estudi de cas 1) obtenen uns resultats superiors (habilitats socials, processament grupal –en els dos equips mostrats no és així, però en línies generals sí-, responsabilitat individual i interdependència positiva) que els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (seminari 2 de l'estudi de cas 1).

13.8.2.- Comparació entre els grups del seminari 1 i del seminari 2 de l'estudi de cas 2

En primer lloc, realitzem la comparació entre les mitjanes obtingudes pels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). La mitjana global dels grups és de 4'05 sobre 5:

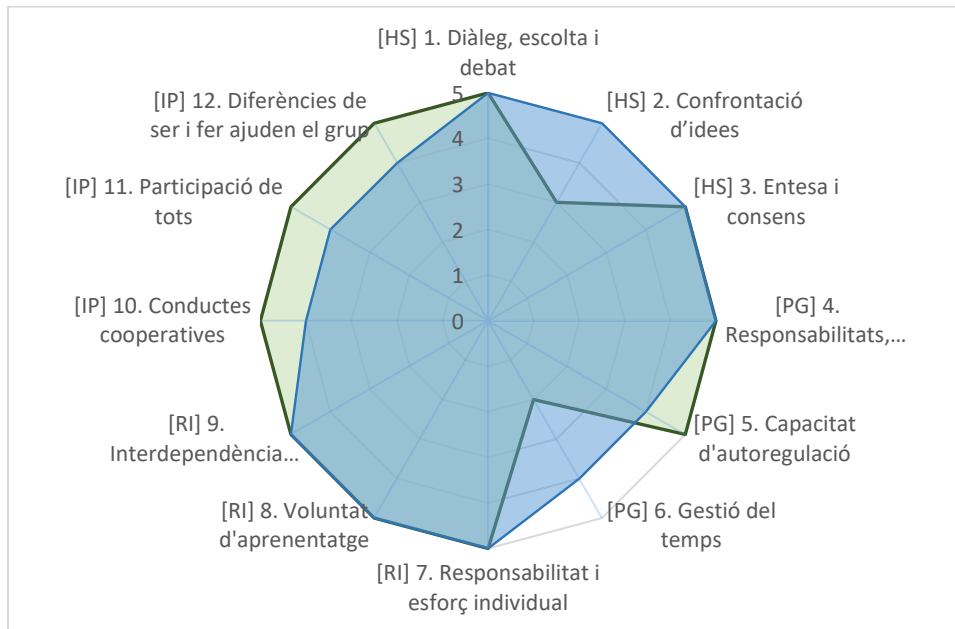
Taula 399. Mitjana grups seminari 1 estudi de cas 2

Grups seminari 1	Mitjana
S1G1	4'25
S1G2	4'58
S1G3	4'42
S1G4	3'92
S1G5	3'75
S1G6	3'17
S1G7	4'42
S1G8	4'42
S1G9	3
S1G10	4'58
<i>Mitjana grups seminari 1</i>	<i>4'05</i>

Font: elaboració pròpia.

Els grups S1G2 i S1G10, amb un 4'58 sobre 5, obtenen la millor mitjana dels grups del seminari 1 de l'EC2; en canvi, el grup S1G9, amb un 3 sobre 5, és qui n'obté la pitjor, però superant bé el mínim per assolir (2'5 sobre 5). Aquest és l'únic grup del seminari 1 que té algun dels casos particulars (en té dos dels vuit). La resta són al seminari 2.

Gràfic 85. Grups amb una millor mitjana de l'estudi de cas 2 (S1G2 i S1G10)



Font: elaboració pròpia.

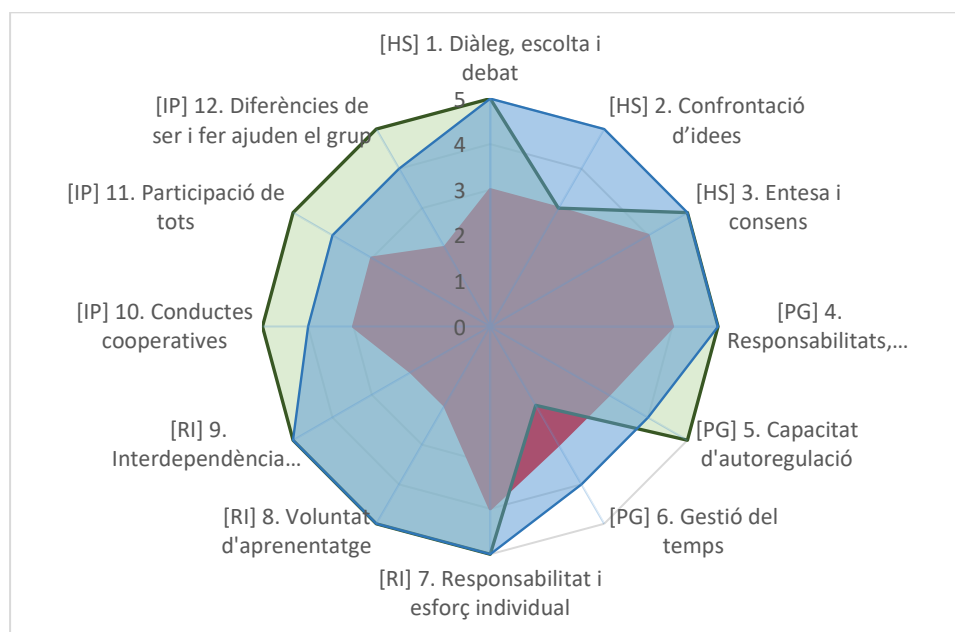
Informació: el grup S1G2 s'assenyala de color verd i el grup S1G10 de color blau.

El grup S1G2 és un nivell superior en quatre dels dotze ítems: capacitat d'autoregulació (ítem 5), conductes cooperatives (ítem 10), participació de tots (ítem 11)

i amb les diferències de ser i fer ajuden el grup (ítem 12). En canvi, el grup S1G10 és superior en dos nivells en dos ítems: confrontació d'idees (ítem 2) i gestió del temps (ítem 6). En els altres sis ítems obtenen els mateixos valors.

Si superposem els tres grups (els dos amb millor mitjana i el que la té més baixa), veiem que queda així:

Gràfic 86. Grups amb una millor mitjana (S1G2 i S1G10) i la pitjor (S1G9), de l'estudi de cas 2



Font: elaboració pròpia.

Informació: el grup S1G2 s'assenyala de color verd, el grup S1G10 de color blau i el grup S1G9 de color vermell.

Per tant, sense ser una mitjana negativa, observem que el grup S1G9 és inferior en gairebé tots els ítems als altres dos grups. Només en la gestió del temps (ítem 6) són un nivell superior al grup S1G2.

D'altra banda, pel que fa a la mitjana dels grups del seminari 2 (que és on hi ha sis dels vuit casos particulars) és de 2'82 sobre 5. I observem aquestes diferents mitjanes entre els equips:

Taula 400. Mitjana grups seminari 2 estudi de cas 2

Grups seminari 2	Mitjana
S2G11	3'08
S2G12	1'75
S2G13	2'75
S2G14	2'58
S2G15	2'92
S2G16	3'83
<i>Mitjana grups seminari 2</i>	2'82

Font: elaboració pròpia.

De color vermell l'únic grup que no arriba al mínim (2'5 sobre 5).

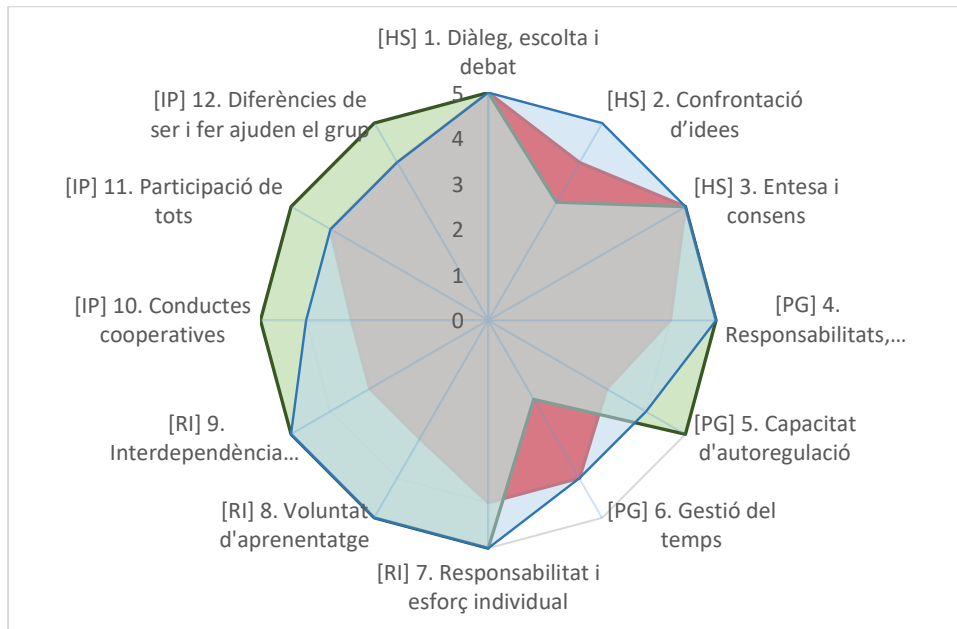
El grup S2G16, amb un 3'83 sobre 5, obté la millor mitjana dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2; en canvi, el grup S2G12, amb un 1'75 sobre 5, és qui n'obté la pitjor. La mitjana dels grups del seminari 2 és de 2'82 sobre 5.

Si recordem, els sis dels vuit casos particulars que hi ha al seminari 2 eren els grups: S2G11 (participant 142); Grup S2G12 (participant 146); Grup S2G13 (participant 149 i participant 150); grup S2G16 (participants 159 i 161).

En comparació amb el seminari 1 és evident que en el seminari 2 els casos han afectat. A més, coincideix que el grup amb una mitjana més baixa del seminari 1 és l'únic que té casos particulars. Però en el seminari 2 no es distingeix, pel que fa a les mitjanes obtingudes com a grup, entre els grups que en tenen o no tenen. Tanmateix, cal dir que els grups que no en tenen no són les millors agrupacions per poder comparar. El grup S2G14 que li ha costat una mica seguir tal com s'havia de treballar en cada moment i que el fet de no activar la càmera feia que això no millorés i s'establís en les sessions; i el grup S2G15 amb dos participants que s'implicaven de manera intermitent i que es distreien amb facilitat fent endarrerir el grup. No observem que hi hagi diferències entre els grups. Perquè, per exemple, el grup que té una millor mitjana (S2G16) té dos dels vuit casos particulars, però en un d'ells ha participat i s'ha implicat com si no ho fos. Tal com també cal dir que en el grup S2G12 no ha estat el cas particular qui l'ha empès a obtenir una mitjana ben baixa, sinó que ha estat el participant 143 (amb la col·laboració dels companys). Tot i això, com s'ha dit, és evident que aquests casos que no podien seguir l'assignatura de la mateixa manera que els altres companys han afectat d'una manera o altra depenent el grup.

En darrer terme, si comparem els grups del seminari 1 i 2, els grups amb una millor mitjana del seminari 1 són els S1G2 i S1G10 i el del seminari 2 és el S1G16. A continuació els superposem:

Gràfic 87. Comparació diagrama radial millor grup del seminari 1 (grups S1G2 i S1G10) i del seminari 2 (S2G16) de l'estudi de cas 2



Font: elaboració pròpia.

El grup S1G2 s'assenyala de color verd, el grup S1G10 de color blau i el grup S2G16 de color vermell.

Diferenciem clarament els ítems en què els grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 són superiors al grup del seminari 2 de l'estudi de cas 2. Aquest només és superior al grup S1G2 en dos dels ítems: confrontació d'idees (ítem 2) i gestió del temps (ítem 6).

Per tant, en línies generals, concloem que els grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) obtenen uns millors resultats que el seminari 2, que és on hi ha sis dels vuit casos particulars. I que aquests afecten el desenvolupament i la conducta del grup, havent vist també com passa el mateix en l'únic grup del seminari 1 on hi ha algun cas particular (grup S1G9), que obté la pitjor mitjana entre el seminari 1. Ara bé, com s'ha explicat, també entren en joc d'altres factors. I un dels que més afecta els grups és no tenir activada la càmera, no veure's tant per al propi desenvolupament de la sessió com per la millora de les accions i les conductes i pràctiques cooperatives per dur a terme els treballs.

13.9. Comparació conclusiva entre els dos estudis de cas

La comparació conclusiva entre l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) es duu a terme a través d'aquests tres punts:

- Comparació dels resultats de la mitjana dels equips i grups dels dos estudis de cas.
- Comparació de les conformacions amb millor mitjana dels dos estudis de cas.
- Comparació dels resultats de la mitjana dels dotze ítems analitzats en els equips i grups dels dos estudis de cas.

13.9.1.- Comparació dels resultats de la mitjana dels equips de l'estudi de cas 1 i dels grups de l'estudi de cas 2

Taula 401. Mitjana dels quatre seminaris i dels dos estudis de cas

EC	Seminaris	Mitjana seminaris	Mitjana EC
EC1	Mitjana equips heterogenis (seminari 1)	3'48	2'99
	Mitjana equips homogenis (seminari 2)	2'5	
EC2	Mitjana grups seminari 1	4'05	3'44
	Mitjana grups seminari 2	2'82	

Font: elaboració pròpia.

La mitjana dels equips heterogenis (seminari 1) de l'estudi de cas 1 és de 3'47 sobre 5, dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1 és de 2'5 sobre 5, dels grups del seminari 1 de l'estudi de cas 2 és de 4'05 sobre 5, i dels grups del seminari 2 de l'estudi de cas 2 és de 2'82 sobre 5.

Entre tots els seminaris, el seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) obté la millor mitjana amb un 4'05 sobre 5. Per contra, la pitjor és la dels equips homogenis (seminari 2) de l'estudi de cas 1, amb un 2'5.

En la comparació dels estudis de cas, l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), obté la mitjana més alta amb un 3'44 sobre 5, davant del 2'99 de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu).

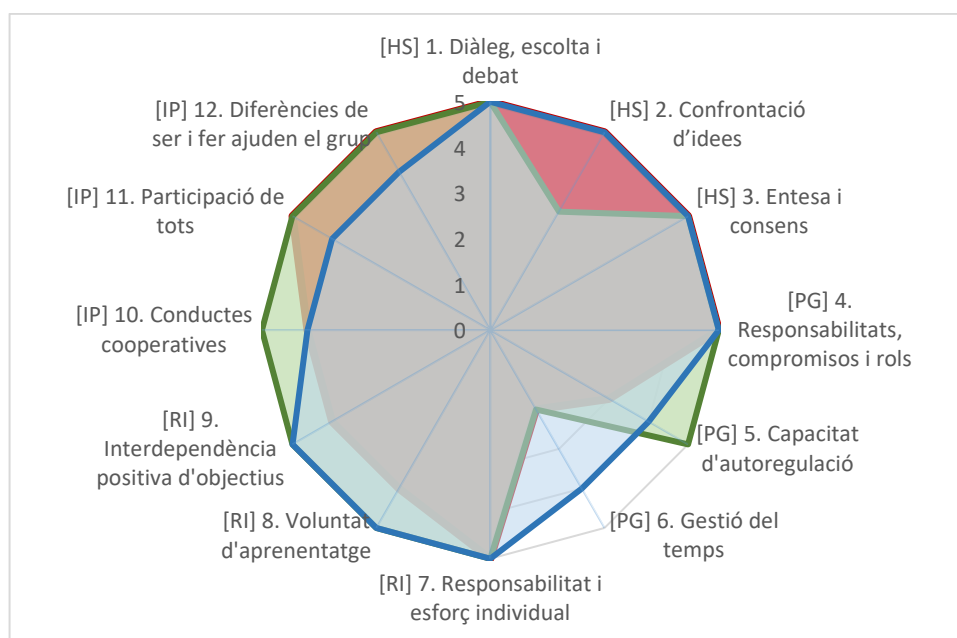
Per tant, concloem que la mitjana dels grups de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és superior a la dels equips de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu). I que a dins dels estudis de cas, el seminari 2 de l'estudi de cas 2 obté una mitjana dels seus grups molt superior a la resta. Encara que cal dir que el següent seminari no és el seminari 2 de les pedagogies cooperatives on hi ha sis dels vuit casos particulars, sinó que és el

seminari 1 de l'estudi de cas 1, que és on hi ha els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu.

13.9.2.- Comparació de les conformacions amb millor mitjana dels dos estudis de cas

Les conformacions amb una millor mitjana dels estudis de cas són l'equip S1E8 dels equips heterogenis de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i els grups S1G2 i S1G10 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). Si en superposem els resultats en el diagrama radial es veu així:

Gràfic 88. Conformacions amb millors mitjanes en els estudis de cas



Font: elaboració pròpia.

Informació: el grup S1E8 (EC1) s'assenyala de color vermell, el grup S1G2 (EC2) de color verd, i el grup S1G10 (EC2) de color blau.

Taula 402. Xifres de les conformacions dels estudis de cas amb millor mitjana en la triangulació

Ítems	EC1	EC2	
	S1E8	S1G2	S1G10
[HS] 1. Diàleg, escolta i debat	5	5	5
[HS] 2. Confrontació d'idees	5	3	5
[HS] 3. Entesa i consens	5	5	5
[PG] 4. Responsabilitats, compromisos i rols	5	5	5
[PG] 5. Capacitat d'autoregulació	3	5	4
[PG] 6. Gestió del temps	2	2	4
[RI] 7. Responsabilitat i esforç individual	5	5	5
[RI] 8. Voluntat d'aprenentatge	4	5	5
[RI] 9. Interdependència positiva d'objectius	4	5	5
[IP] 10. Conductes cooperatives	4	5	4
[IP] 11. Participació de tots	5	5	4
[IP] 12. Diferències de ser i fer ajuden el grup	5	5	4
Mitjana de l'equip/grup	4'33	4'58	4'58

Font: elaboració pròpia.

Observem que en l'únic ítem que el millor equip de l'aprenentatge cooperatiu (S1E8) (color vermell) està per sobre del grup S1G2 (color verd) de les pedagogies cooperatives és el de confrontació d'idees (ítem 2). Està per sobre un nivell.

En canvi, aquest grup S1G2 de les pedagogies cooperatives és superior a l'equip S1E8 de l'aprenentatge cooperatiu en quatre ítems: “capacitat d'autoregulació” (ítem 5), d'un diferència de dos nivells; “voluntat d'aprenentatge” (ítem 8), d'un nivell; “interdependència positiva d'objectius” (ítem 9), d'un nivell; “conductes cooperatives” (ítem 10), d'un nivell.

En els altres sis dels dotze ítems, totes dues conformacions, estan igualades: “diàleg, escolta i debat” (ítem 1); “entesa i consens (ítem 3); “responsabilitats grups, compromisos i rols” (ítem 4); “responsabilitat i esforç individual” (ítem 7); “participació de tots” (ítem 11) i “diferències de ser i fer ajuden el grup” (ítem 12)

Pel que fa a la comparació de l'equip S1E8 amb l'altra millor grup de les pedagogies cooperatives (S1G10), en els dos únics ítems en què l'equip de l'aprenentatge cooperatiu és superior al grup de les pedagogies cooperatives són en els de “participació de tots” (ítem 11) i “diferències de ser i fer ajuden el grup” (ítem 12).

En canvi, el grup S1G10 és superior a l'equip S1E8 en quatre dels dotze ítems: “capacitat d'autoregulació” (ítem 5), amb una diferència d'un nivell; “gestió del temps”

(ítem 6), de dos nivells; “voluntat d’aprenentatge” (ítem 8), d’un nivell; “Interdependència positiva d’objectius” (ítem 9), d’un nivell.

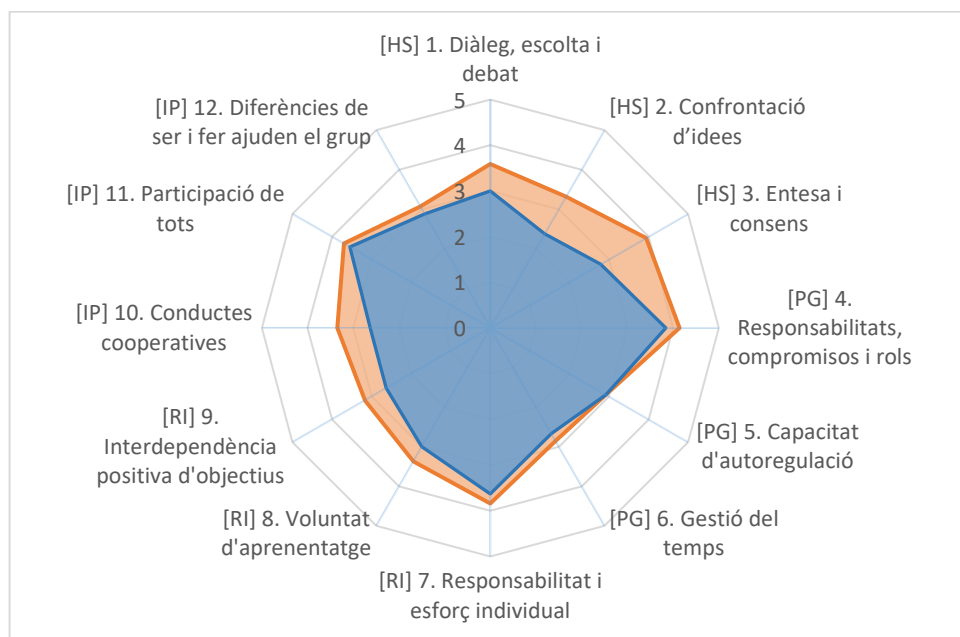
En els altres sis dels dotze ítems, totes dues conformacions, estan igualades: “diàleg, escolta i debat” (ítem 1), “confrontació d’idees” (ítem 2), “entesa i consens” (ítem 3), “responsabilitats grupals, compromisos i rols” (ítem 4), “responsabilitat i esforç individual” (ítem 7), “conductes cooperatives” (ítem 10).

En definitiva, comparant les millors conformacions de tots dos estudis de cas amb totes les especificitats i particularitats descrites i valorades al llarg de l’anàlisi dels instruments de recerca i que s’han mostrat en els resultats, els dos grups de les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) són lleugerament millor que l’equip de l’aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1).

13.9.3.- Comparació dels resultats de la mitjana dels 12 ítems analitzats entre l’estudi de cas 1 i l’estudi de cas 2

En primer lloc, per identificar diferències entre els dos estudis de cas, mostrem la seva superposició amb el diagrama radial i, a continuació, la taula amb les xifres:

Gràfic 89. Superposició estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives)



Font: elaboració pròpia.

Informació: l’estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) s’assenyala de color blau, l’estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) de color taronja.

Taula 403. Taula dels dos estudis de cas amb la mitjana en els 12 ítems

Ítems		EC1	EC2
HS	1. Diàleg, escolta i debat	3	3,59
	2. Confrontació d'idees	2,38	3,32
	3. Entesa i consens	2,79	3,94
PG	4. Responsabilitats grupals, compromisos i rols	3,84	4,14
	5. Capacitat d'autoregulació	2,92	2,92
	6. Gestió del temps	2,67	2,85
RI	7. Responsabilitat i esforç individual	3,63	3,84
	8. Voluntat d'aprenentatge	3	3,37
	9. Interdependència positiva d'objectius	2,63	3,17
IP	10. Conductes cooperatives	2,63	3,35
	11. Participació de tots	3,55	3,7
	12. Diferències de ser i fer ajuden el grup	2,88	3,07

Font: elaboració pròpia.

Informació: de color verd es destaca quin seminari obté la millor mitjana d'un ítem.

De color groc es marca l'ítem amb la mateixa mitjana.

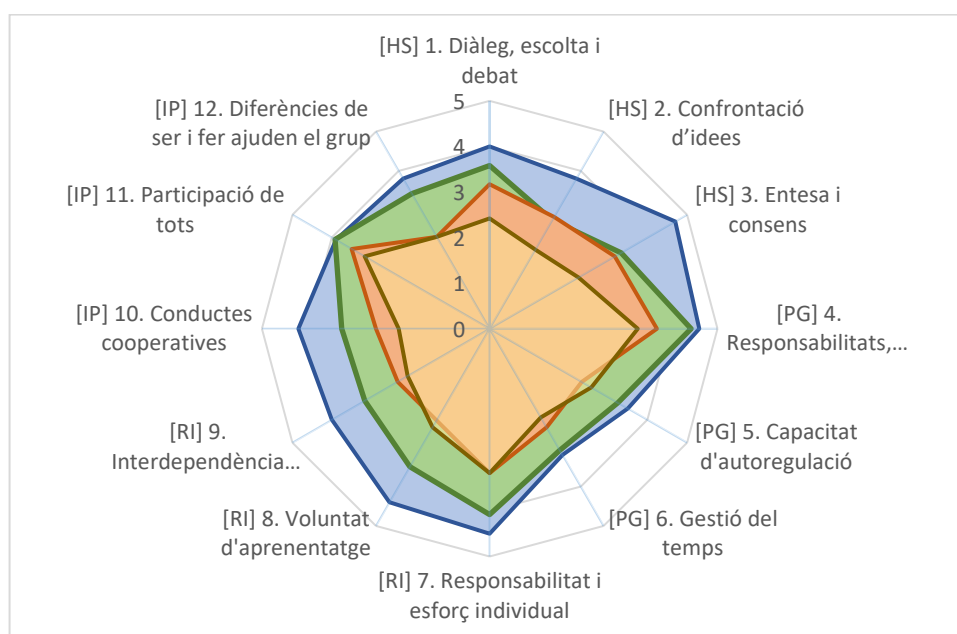
De color vermell s'assenyala els ítems del seminari que la seva mitjana no supera el 2'5 sobre 5.

Com observem, l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és superior en onze dels dotze ítems a l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu). En l'ítem "5. Capacitat d'autoregulació" obtenen el mateix resultat (2'92). L'estudi de cas 1 obté un valor per baix del 2'5 sobre 5, és en l'ítem "2. Confrontació d'idees". Això significa que l'estudi de cas 2 és superior a l'estudi de cas 1 en els elements clau que hi ha d'haver en els grups: d'habilitats socials (HS), processament grupal (GP), responsabilitat individual (RI) i interdependència positiva (IP).

Per tant, concloem que les pedagogies cooperatives han obtingut millors resultats que l'aprenentatge cooperatiu.

Tot i això, per precisar encara més sobre aquests resultats, cal veure quines mitjanes han obtingut els seminaris, per detectar així diferències entre els equips heterogenis i els homogenis de l'aprenentatge cooperatiu, i veure fins a quin punt es poden veure diferències entre els grups del seminari 1 i 2 de les pedagogies cooperatives. A continuació mostrem la superposició dels quatre seminaris amb el diagrama radial i, tot seguit, hi ha la següent taula amb les xifres:

Gràfic 90. Superposició dels quatre seminaris dels estudis de cas



Font: elaboració pròpia.

Informació: de color verd, el seminari 1 (heterogenis) de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu); de color groc, el seminari 2 (homogenis) de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu); de color blau el seminari 1 de l'EC2 (pedagogies cooperatives); i de color roig el seminari 2 de l'EC2 (pedagogies cooperatives).

Taula 404. Taula dels quatre seminaris dels estudis de cas amb la mitjana en els 12 ítems

Ítems		EC1		EC2	
		S1	S2	S1	S2
HS	1. Diàleg, escolta i debat	3'58	2'42	4	3'17
	2. Confrontació d'idees	2'75	2	3'8	2'83
	3. Entesa i consens	3'33	2'25	4'7	3'17
PG	4. Responsabilitats grupals, compromisos i rols	4'42	3'25	4'6	3'67
	5. Capacitat d'autoregulació	3'25	2'58	3'5	2'33
	6. Gestió del temps	3'08	2'25	3'2	2'5
RI	7. Responsabilitat i esforç individual	4'08	3'17	4'5	3'17
	8. Voluntat d'aprenentatge	3'5	2'5	4'4	2'33
	9. Interdependència positiva objectius	3'17	2'08	4	2'33
IP	10. Conductes cooperatives	3'25	2	4'2	2'5
	11. Participació de tots	3'92	3'17	3'9	3'5
	12. Diferències de ser i fer ajuden grup	3'42	2'33	3'8	2'33

Font: elaboració pròpia.

De color verd es destaca quin seminari obté la millor mitjana d'un ítem.

De color vermell s'assenyala els ítems del seminari que la seva mitjana no supera el 2'5 sobre 5.

El seminari 1 de l'estudi de cas 1, que és on hi ha els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu (color verd al gràfic 90), obté unes bones mitjanes en la gran majoria dels ítems. Només en l'ítem 2 "Confrontació d'idees", baixa del 3 sobre 5 (té un

2'75). I és que, com s'ha vist en la triangulació de dades i en el diagrama radial dels equips d'aquest seminari, confrontar en els moments que pertoca és el que més els ha costat. Els ítems amb una millor mitjana són "4. Responsabilitats grupals" (4'42), "7. Responsabilitat i esforç individual" (4'08), "11. Participació de tots" (3'92), "1. Diàleg, escolta i debat".

Si ens fixem en el seminari 2 de l'estudi de cas 1 (color groc en el gràfic 90), que és on hi ha els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu, també és en l'ítem 2 (confrontació d'idees) on obtenen la pitjor puntuació (de la mateixa manera que a l'ítem 10 sobre "conductes cooperatives"). Veient aquests resultats es pot afirmar que els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) no han funcionat. En set dels dotze ítems estan per sota del 2'5 sobre 5 de mitjana, i l'ítem 8 "Voluntat d'aprenentatge" amb un 2'5. Els ítem que amb una mitjana més alta són "4. Responsabilitats grupals, compromisos i rols" (3'25), "7. Responsabilitat i esforç individual" (3'17) i "11. Participació de tots" (també amb un 3'17).

Pel que fa el seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és superior (color blau en el gràfic 90) en onze dels dotze ítems a la resta de seminaris dels dos estudis de cas. Així, el seminari 2 de l'estudi de cas 2 obté una mitjana més alta en "1. Diàleg, escolta i debat", "2. Confrontació d'idees", "3. Entesa i consens", "4. Responsabilitats grupals, compromisos i rols", "5. Capacitat d'autoregulació", "6. Gestió del temps", "7. Responsabilitat i esforç individual", "8. Voluntat d'aprenentatge", "9. Interdependència positiva d'objectius", "10. Conductes cooperatives" i "12. Diferències de ser i fer ajuden el grup". L'únic dels seminaris que s'acosta a alguns d'aquests resultats és el seminari 1 de l'estudi de cas 1 (equips heterogenis) que, com s'ha esmentat, és superior per 0'02 en l'ítem "11. Participació de tots".

En darrer terme, el seminari 2 de l'estudi de cas 2, que és on hi ha 6 dels 8 casos particulars, en quatre dels dotze ítems està per sota del 2'5: "5. Capacitat d'autoregulació", "8. Voluntat d'aprenentatge", "9. Interdependència positiva objectius" i "12. Diferències de ser i fer ajuden grup" (en tots ells un 2'33). De l'ítem 10 "Conductes cooperatives" obtenen un 2'5. Els millors resultats els obté en els ítems "4. Responsabilitats grupals, compromisos i rols" (3'67), "11. Participació de tots" (3'5) i "3. Entesa i consens" (3'17).

En definitiva, amb la comparació de les mitjanes dels dotze ítems, evidenciem clarament que el seminari 1 de l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) és superior a

tota la resta de seminaris. Tot seguit, trobem el seminari 1 (equips heterogenis) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i, a continuació el seminari 2 de l'estudi de cas 2, on es veu com afecten sis dels vuit casos particulars. A l'últim és el seminari 2 (equips homogenis) de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) que clarament no ha funcionat.

Per tant, comparant les conformacions de tots dos estudis de cas amb totes les especificitats i particularitats descrites i valorades dels seminaris al llarg de l'anàlisi dels instruments de recerca i que s'han mostrat en els resultats, les pedagogies cooperatives obtenen uns millors resultats que l'aprenentatge cooperatiu.

A banda de possibles diferències en la composició de cada seminari (un element sobre el qual no es pot actuar un cop conformats els equips i grups), es detecten dinàmiques diferents que no es poden entendre només pel perfil dels estudiants, sinó per unes pautes de treball diferent. Aquestes pautes són les que aporten una i altra concepció de la cooperació. Les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) estipulen un ordre de les interaccions entre iguals i ofereixen possibilitats de treball individual complementades amb accions espontànies d'interacció a través de l'ajuda o l'ajuda mútua. Això és un fet que no esdevé tant en l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1), que es caracteritza per ser una estructura que més aviat "obliga" a cooperar sempre els estudiants i a no deixar cap alternativa a aquells que prefereixen treballar de manera individual en algun moment donat. Encara més, les estructures creades demostren que les pedagogies cooperatives s'adapten a una oferta equilibrada de maneres de treballar que s'acomoden a l'heregeneïtat del grup classe, i deixen molts cops a la voluntat dels estudiants el fet d'interrelacionar-se. En canvi, l'aprenentatge cooperatiu força a una interacció més constant que produeix en molts casos un rebuig o al desig de desviar-se amb intencions productivistes (Connac, 2009) és a dir, el fet de dividir-se la feina del treball entre els membres per a acabar abans i amb menys esforç intel·lectual. Per tant, d'acord amb Coll (1984), les pedagogies cooperatives s'adapten més a la idea de cercar una interacció menys freqüent però de més qualitat. Per contra, l'aprenentatge cooperatiu busca cooperar més temps però les interaccions que es produeixen són d'una qualitat menor. En el capítol 15 (en francès) i 16 (en català) es mostren les conclusions de tot l'estudi, alhora que en les explicacions s'inclou la discussió dels resultats contestant els objectius de la recerca, les preguntes d'investigació i els supòsits de partida

Capítol 14.– Resultats de l'estudi transversal: el Puzle (*Jigsaw Classroom*) als estudis de cas 1 i 2

En aquest capítol es mostren els resultats de l'anàlisi de l'estudi transversal que s'ha realitzat a través de l'aplicació del mètode cooperatiu el Puzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) de manera presencial al curs 2019-2020 -estudi de cas 1 (EC1)-, i de manera virtual al curs 2020-2021 -estudi de cas 2 (EC2)-. L'instrument de recerca està conformat per tretze preguntes distribuïdes en quatre apartats diferents: A. Inicial; B. Grup base; C. Grup experts; D. Valoració final. Aquest instrument recull tant respostes tancades de “sí” o “no” com respostes obertes per a justificar-les.

Per aprofundir més en les raons de la selecció dels participants a les respostes tancades “sí” o “no”, s'utilitza el programa Atlas.ti per analitzar les respostes obertes a les tretze preguntes dels dos estudis de cas. Talment, amb el mateix programa s'analitzen amb profunditat les tres darreres preguntes del qüestionari (apartat “D. Valoració final”), que és on queda resumida l'experiència dels participants amb el Puzle. En aquest capítol, també es mostren semblances i diferències dels dos estudis de cas i, a més a més, complementen totes aquestes anàlisis la informació extreta de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador. Per tant, mitjançant la triangulació de dades en aquest capítol es mostren:

- 1) *Resultats i anàlisi general del qüestionari*: es mostren resultats i anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes a les preguntes tancades i obertes del qüestionari en els dos estudis de cas, com també se'ls valora en la seva totalitat. Tot amb matisos de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador.
- 2) *Resultats i anàlisi de l'apartat “D. Valoració final”*: es mostren resultats i anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes obertes de l'apartat “valoració final” en els dos estudis de cas, amb matisos de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador.
- 3) *Resultats i anàlisi de semblances i diferències entre els dos estudis de cas (EC1 presencial i EC2 virtual)*: es mostren resultats i una anàlisi qualitativa de les respostes obertes de l'apartat de “valoració final” per assenyalar semblances i diferències entre els dos estudis de cas, amb matisos de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador.

- 4) *Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats (DAFO), comparativa dels dos estudis de cas (EC1 presencial i EC2 virtual)*: es mostren resultats de l'anàlisi DAFO de la comparació dels dos estudis de cas,¹²⁰ amb matisos de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador.
- 5) *Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats (DAFO) del mètode Puzzle aplicat en dos casos*: es mostren resultats, a mode conclusiu, de l'anàlisi DAFO de l'aplicació del mètode Puzzle en els dos casos, i també es mostra el resultat conjunt global que triangula les dues experiències (presencial i virtual).

La investigació transversal del mètode Puzzle recull 42 participants (n=42) a l'estudi de cas 1 (curs 2019-2020), realitzat de manera presencial, i 57 participants (n=57) en l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021), realitzat de manera virtual a través del programa Microsoft Teams. El total de la mostra en els dos estudis de cas és de 99 participants (n=99).

14.1. Resultats i anàlisi de les percepcions dels participants al qüestionari final sobre el mètode Puzzle

En aquest subpunt es mostren els resultats i l'anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes a les preguntes tancades i obertes del qüestionari en els dos estudis de cas, amb matisos de les anotacions recollides al diari de camp de l'investigador. La taula 405¹²¹ mostra els resultats de dotze de les tretze preguntes de resposta tancada “sí” o “no” dels

¹²⁰ A causa de la pandèmia de la covid-19, en el moment que es va aplicar el mètode a l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021), la URV mantenia les classes virtuals. D'aquesta manera, el Puzzle va ser estructurat i organitzat per aplicar-se a través del programa que facilita la pròpia universitat, Microsoft Teams. És per això que en aquest estudi transversal també s'analitzen les dues mostres per separat, una independent de l'altra, alhora que s'ofereix una anàlisi i uns resultats generals del Puzzle. No només perquè es tracta de la mostra d'un grup classe diferent, sinó també per tractar-se de dos contextos d'aplicació ben diferents. Així doncs, es comprova si hi ha semblances i diferències entre un model d'aplicació presencial a l'aula i un model d'aplicació virtual.

¹²¹ A la taula 405 apareixen les dotze primeres preguntes, i entremig de l'anàlisi de resultats es mostraran els resultats de la tretzena pregunta, que és la darrera del qüestionari. Aquesta última pregunta es troba en una taula diferenciada perquè ensenya una qualificació a mode de valoració final dels participants.

quatre apartats del qüestionari: A. Inicial; B. Grups experts; C. Grups base; D. Valoració final. Es pot veure el nombre de respostes afirmatives i negatives i els seus percentatges respectius en els dos estudis de cas, i també el nombre i el percentatge total de la conjunció dels dos casos.

Taula 405. Resultats del qüestionari dels dos estudis de cas i resultats totals

Qüestionari	EC1				EC2				Total			
	SÍ		NO		SÍ		NO		SÍ		NO	
Preguntes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A. INICIAL												
1. Has entès què s'havia de fer?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
B. GRUP EXPERTS												
2. Has pogut resoldre la feina?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
3. Has pogut aprofundir en el tema (tipologia de fonts i opinions dels altres)?	34	80'95	8	19'05	52	91'22	5	8'78	86	86'87	13	13'13
4. Has pogut aportar dins del grup?	42	100	0	0	55	96'50	2	3'50	97	97'98	2	2'02
5. Has treballat bé dins del grup?	41	97'62	1	2'38	56	98'25	1	1'75	97	97'98	2	2'02
6. Tens clar quina funció tenen els grups d'experts?	42	100	0	0	56	98'25	1	1'75	98	98'99	1	1'01
C. GRUP BASE												
7. Has entès bé l'explicació dels companys?	41	97'62	1	2'38	57	100	0	0	98	98'99	1	1'01
8. Heu tingut coordinació a l'hora d'explicar-vos els temes?	41	97'62	1	2'38	57	100	0	0	98	98'99	1	1'01
9. T'has deixat informació per explicar?	23	54'76	19	45'24	15	26'31	42	73'69	38	38'38	61	61'62
10. Creus que els companys t'han entès?	42	100	0	0	56	98'25	1	1'75	98	98'99	1	1'01
D. VALORACIÓ FINAL												
11. T'ha resultat útil l'estratègia per a aprendre?	42	100	0	0	57	100	0	0	99	100	0	0
12. Utilitzaries l'estratègia a Primària?	41	97'62	1	2'38	56	98'25	1	1'75	97	97'98	2	2'02

Font: elaboració pròpia.

En les respostes a la primera pregunta (apartat "A. Inicial"), queda demostrat que tothom ha entès què s'havia de fer i com funciona el mètode Puzzle des de l'explicació inicial del docent. Cal esmentar que el mètode cooperatiu està classificat com a complex, tant pel que fa la seva aplicació per a Educació Primària com per a l'alumnat amb inexperiència amb el treball cooperatiu, sigui quin sigui el nivell acadèmic si no estan avesats a la cooperació, que seria aquest segon el cas d'aquest estudi transversal. És per això que el docent ja ha de ser clar i concís des de l'explicació inicial.

- **Resultats i anàlisi grups experts del Puzle (apartat B del qüestionari)**

Pel que fa a les respostes de les preguntes 2, 4, 5 i 6 (apartat “B. Grups experts”), en tots dos estudis de cas tothom indica que: pregunta 2) ha pogut resoldre la tasca (amb un 100% en els dos EC); pregunta 4) ha pogut aportar dintre del seu grup d’experts (amb un 100% a l’EC1 i un 96’5% a l’EC2); pregunta 5) ha treballat bé dins d’aquest grup d’experts (amb un 97’62% a l’EC1 i un 98,25% a l’EC2); pregunta 6) té clara quina funció posseeix aquest tipus d’agrupació amb la resta de companys experts (amb un 100% a l’EC1 i un 98’25% a l’EC2).

Un parell d’exemples de les respostes obertes als resultats mostrats són: en resposta a la pregunta 2 “Has pogut aportar dintre del grup?”, el participant 111 destaca que “he pogut dir la meua i contrastar informació que tenia mal entesa”, i la participant 164, en resposta a la pregunta 6 “Tens clar quina funció tenen els grups d’experts?”, destaca “sí, la de nodrir-nos dels coneixements que tenen els altres d’un tema i de cercar informació de diverses fonts i comentar-la amb gent que està cercant el mateix que tu per a així fer més ampli el camp de visió del tema i eixamplar els propis coneixements”. En aquests dos casos que representen la gran majoria de la resta de respostes, es demostra que la funcionalitat dels grups d’experts: l’alumne estudia el temari de què li pertoca ser expert de manera individual, un cop té un criteri i ha resolt l’activitat, es reuneix amb la resta de companys que també han de ser els experts en la mateixa temàtica, i resolen dubtes, posen en comú què han trobat, discuteixen i confronten idees.

No obstant això, d’aquestes quatre preguntes (preguntes 2, 4, 5 i 6), dels 99 participants totals, hi ha cinc respostes marcades amb “no”. Són cinc respostes negatives però en realitat són quatre participants, ja que un d’ells és el mateix participant que respon negativament tant a la pregunta quatre com a la cinc (participant 120). Així, dels quatre casos: un cas és de l’estudi de cas 1 i tres són de l’estudi de cas 2. Es mostren les seves respostes obertes, per ensenyar què indiquen exactament:

Taula 406. Respostes obertes negatives de les preguntes 2, 4, 5 i 6

Preguntes	EC	Participant	Raons
Pregunta 4. “Has pogut aportar dins del grup?”	EC2	Participant 109	“No vaig especialitzar-me en cap etapa de la història i a la segona sessió no he pogut explicar cap d’elles. Tot i això, he recollit tota la informació de la graella.”
		Participant 120	“No vaig poder aportar gaire cosa dintre del grup ja que va haver-hi una companya

			que ens deia el que havíem de buscar i on, i degut a això em va limitar molt la meua recerca.”
Pregunta 5. “Has treballat bé dins del grup?”	EC1	Participant 66	“Penso que treballar amb persones que fa temps que no convivim juntes no ajuda a l’hora de comunicar-nos amb assertivitat i col·laborar plegades.”
	EC2	Participant 120	“No vaig poder treballar bé dintre del grup perquè hi havia una companya que va adquirir el rol de líder i ens manava, i no vaig poder realitzar bé la recerca.”
Pregunta 6. “Tens clar quina funció tenen els grups d’experts?”	EC2	Participant 147	“No m’ha quedat gaire clar.”

Font: elaboració pròpia.

Com es pot veure, la participant 109 (EC2) no va poder assistir a l’inici de l’experiència del Puzzle on recerquen individualment per començar a fer-se experts del seu tema. I és aquesta la raó per la qual indica “no” en la resposta tancada, ja que no es va poder especialitzar individualment amb la temàtica de què havia de ser experta. Pel que fa a la participant 120 (EC2), en la resposta a totes dues preguntes (4 i 5), indica que un dels punts febles del mètode (que també es detecta mitjançant l’observació i es recull al diari de camp de l’investigador) és quan dintre del grup d’experts hi ha una persona que marca unes directrius i imposen una manera de treballar i de tractar la informació, tot exercint un lideratge que es considera negatiu. Aquest fet va succeir més en l’EC2 que en l’EC1. Tanmateix, cal aclarir que aquest lideratge negatiu no va ser tant per la personalitat del participant en qüestió (tot imposant una manera de fer), sinó que -el que es detecta i s’anota al diari de camp de l’investigador (aquest fet és degut a la confusió sobre què és realment “cooperar en l’aprenentatge”). És a dir, aquesta persona pensa que “cooperar” és la repartició de tasques. I és per això que un dels membres reparteix els eixos a estudiar del període històric entre els integrants del grup d’experts. Amb el seu cas, la participant 120 exemplifica també el que va passar en altres grups d’experts de l’EC2 virtual (cas que també es veurà en aquest subpunt per part de la participant 139): una confusió entre “aprenentatge entre iguals” i “rendiment productiu” a l’hora de treballar en el grup d’experts.

Seguint amb l’anàlisi de la taula 406, el participant 66 (EC1) expressa que el fet de treballar amb persones que habitualment no practiquen plegades, no ajuda. Tanmateix,

en la valoració final, la mateixa participant indica: “considero que treballar amb un grup inicial i dividir els membres a treballar amb les persones dels altres grups és un gran punt a favor”. Per tant, a la vegada que una resposta alerta que hi ha possibilitats de desencontres ajuntant estudiants que no es coneixen o no es porten bé entre ells, en la conclusió del qüestionari ho valora com un punt fort del mètode. I és que d’això va en gran part el mètode, ja que destaca en els estudis d’Aronson pels seus efectes en cohesió social. Pel que fa al participant 147 (EC2) en resposta a la pregunta 6 “Tens clar quina funció tenen els grups d’experts?” indica que no li ha quedat gaire clar quina funció tenen els grups d’experts. Tot i això, aquest mateix participant, en resposta a la pregunta 3 expressa que “sí, les opinions han sigut constants i les fonts eren compartides pel xat” i a la pregunta 4 indica que “totes les aportacions eren escoltades i hi havia un clima molt amigable, això feia que ningú se sentís incòmode”. Per tant, tot i dir que no té “gaire clar quina funció tenen els grups d’experts”, ha format part d’un grup d’experts on, també a través de l’observació –anotada al diari de camp–, es detecta que hi ha un tipus de situació d’aprenentatge i d’interacció entre iguals ben diferent del que es forma al grup d’experts de la participant 120 (i que després també es podrà veure en el grup d’experts de la participant 139). En els grups d’experts de les participants 120 i 139 no es viu una situació d’aprendre mitjançant la cooperació, sinó que es reparteixen la feina per a després ajuntar-ne les parts (acció que en aquest estudi s’assenyala com “col·laborar en l’aprenentatge”).

D’altra banda, també essent una valoració més que positiva, però amb un menor percentatge, hi ha la pregunta 3 “Has pogut aprofundir en el tema (tipologia de fonts i opinions dels altres)?”, que es mostra a continuació (taula 407 i 408) de la resta de preguntes de l’apartat d’experts per reunir més varietat de respostes. En aquesta pregunta, 34 de 42 participants de l’EC1 (un 80’95%), i 52 de 57 participants de l’EC2 (un 91’22%) manifesten que sí que han pogut aprofundir en el tema amb la resta de companys experts. Malgrat això, n’hi ha 8 de 42 a l’EC1 (un 19’05%) i 5 de 57 a l’EC2 (un 8’78%) que diuen “no”.

Tot i no ser unes dades significatives, si s’analitzen les seves respostes obertes (es mostren a la taula 407 les de l’EC1 i a la taula 408 les de l’EC2), dels vuit participants de l’EC1, quatre mencionen literalment la “falta de temps”, i tres més expressen idees que podríem associar a aquesta falta de temps: participant 49, participant 62 i participant 67.

Taula 407. Raons dels participants de l'EC1 que indiquen "no" a la pregunta 3

Estudi de cas 1 – curs 2019-2020 – presencial	
Pregunta 3: "Has pogut aprofundir en el tema (tipologia de fonts i opinions dels altres)?"	
Participants	Raons
Participant 92	"Falta de temps."
Participant 56	"No he pogut aprofundir tot el que volia en el tema per la falta de temps, però he pogut sintetitzar les idees per fer una bona aportació al grup."
Participant 49	"Sí que s'ha pogut trobar força informació, però sense aprofundir gaire en ella. Hem trobat idees generals per tractar tots els punts."
Participant 55	NC
Participant 62	"(...) quan ens hem distribuït en grups d'experts, ens hem embolicat més perquè ens hem repartit els punts que havíem de buscar per cada membre del grup i, pot ser, si entre tots ho haguéssim fet tot; des de la meua opinió, m'hagués quedat amb la recerca i la teoria que ha buscat els membres restants del grup, (...)."
Participant 67	"Considero que el fet de fer-ho molt esquemàtic ha fet que no puguem expressar tot allò que ens hagués agradat."
Participant 51	"Poc marge de temps per aprofundir."
Participant 75	"Hem pogut fer la recerca de tots els ítems però, per falta de temps, no hem pogut aprofundir dins d'aquests."

Font: elaboració pròpia.

I pel que fa a l'EC2 (taula 408), la manca de temps és expressada en tres de les cinc justificacions. Les altres dues participants, una indica que en el seu grup d'experts preferien treballar individualment repartint-se els eixos (participant 139), i l'altra que no van aprofundir més, concretament, en el tipus de fonts (participant 137).

Taula 408. Raons dels participants de l'EC2 que indiquen "no" a la pregunta 3

Estudi de cas 2 – virtual – curs 2020-2021	
Pregunta 3: "Has pogut aprofundir en el tema (tipologia de fonts i opinions dels altres)?"	
Participants	Raons
Participant 112	"No ens ha donat temps, (...)."
Participant 105	"No ens ha donat temps a esplaïar-nos tant."
Participant 139	"El meu grup d'experts ha preferit treballar més individualment i per això potser no he pogut escoltat prou o tot el que a mi m'hagués agradat de les seves opinions."
Participant 159	"El temps dificulta l'activitat, ja que en fer-ho tenint una hora límit per a posar en comú no et permet debatre sobre els conceptes que treballem."
Participant 137	"No vam aprofundir molt en el tipus de fonts, però intentàvem extreure la informació de webs educatives (xtec) o material escolar (Power Point)."

Font: elaboració pròpia.

En respostes a altres preguntes del qüestionari per part de tot el conjunt de la mostra (n=99), la “falta de temps” és un concepte molt poc freqüent en les respostes obertes de l’EC2 (aplicació virtual del Puzzle), però sí que s’observen moltes referències a l’EC1 (aplicació presencial del Puzzle).

D’altra banda, en la mateixa línia que manifesten els participants mostrats, juntament amb d’altres que ho expressen en d’altres respostes fora d’aquest apartat d’experts (i a través de l’observació quan aquests grups d’experts estaven treballant, anotada al diari de camp de l’investigador), es detecten tres tipologies de grup d’experts:

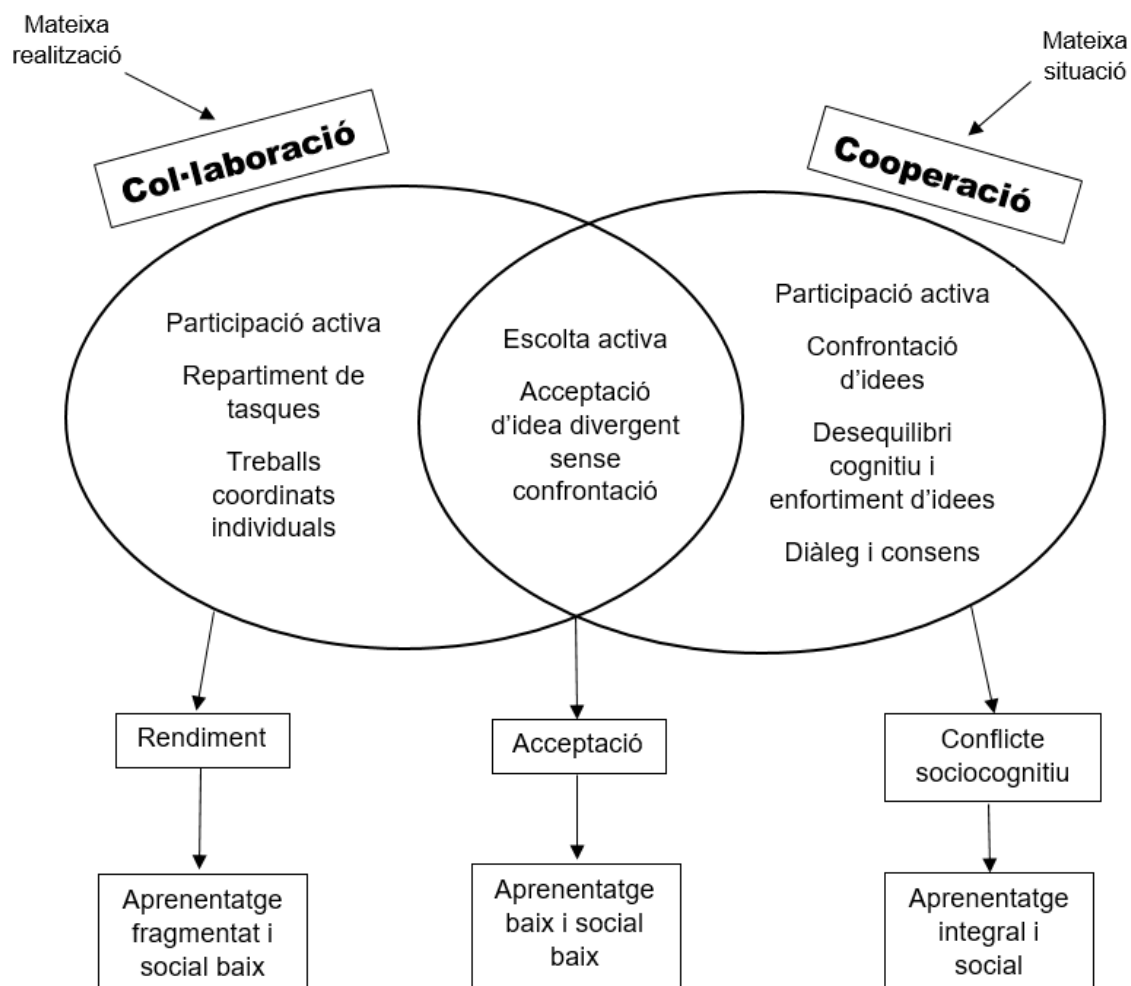
- ***Tipologia 1: els participants comparteixen la mateixa situació d’aprenentatge i esdevé una discussió entre iguals sobre les nocions històriques i els eixos a investigar.*** La situació d’aprenentatge dissenyada genera un conflicte sociocognitiu que condueix a nivells d’equilibri superior en cadascun dels membres integrants del grup (Perret-Clermont, 1984). Els participants comparteixen una “mateixa situació” on es produeix un desequilibri cognitiu i un enfortiment d’idees per la participació activa, el diàleg, la confrontació, la valoració d’idees divergents i el consens (Connac i Rusu, 2021). En aquesta mateixa situació creada, tothom reuneix les competències mínimes (ja que s’han adquirit en el moment inicial del Puzzle de manera individual) i, per tant, hi ha discussió i diàleg (Jonassen, 2009; Rué, 2020). D’aquesta manera, en aquesta situació compartida, es produeix un conflicte sociocognitiu que permet als participants un aprenentatge integral i social del contingut. En aquesta tesi doctoral, d’acord amb Connac i Irigoyen (2023), es considera que aquesta interacció entre iguals és de “cooperació en l’aprenentatge”, ja que és una acció combinada, amb una intencionalitat on hi ha un benefici individual mutu.
- ***Tipologia 2: els participants comparteixen la mateixa situació d’aprenentatge entre iguals però sense que esdevingui confrontació d’idees.*** Són els grups d’experts on un participant (o un parell de participants, depenent del grup) lidera la posada en comú i explica tot allò que pensa sobre els eixos, mentre la resta assenten o discuteixen mínimament algun dels eixos. En aquests casos, hi ha escolta activa, amb la participació puntual d’un o més integrants del grup, però sense que la participació sigui sempre activa. També hi ha participants que el seu rol dintre d’aquest grup d’experts és el d’assentir a tot allò que es diu, és a dir, succeeix una acceptació de les altres idees sense que hi hagi diàleg ni

confrontació. En aquest estudi, aquesta interacció es considera que és d'un nivell de “cooperació en l'aprenentatge baix”.

- ***Tipologia 3: els participants comparteixen la mateixa realització i es produeix un repartiment de tasques.*** Aquests grups d'experts s'han repartit els eixos a investigar (en alguns casos per decisió d'un participant, tot exercint un lideratge negatiu, tal com assenyalen les participants 120 i 139, d'altres per un acord entre les parts, com per exemple indica la participant 62). Després, depenent del grup d'experts, alguns casos ho han posat en comú amb acceptació total dels altres, o amb poc diàleg i confrontació; altres grups (ha succeït només a l'EC2 per ser virtual) han compartit un document en línia en què cadascú anava emplenant la seva part (el seu eix), sense cap tipus de diàleg i amb una acceptació total d'allò trobat i escrit per la resta. Cal dir que en algun d'aquests grup d'experts hi ha una mínima confrontació d'idees final, ja sigui per parlar sobre un eix en concret o per valorar-los ràpidament i molt per sobre en la seva globalitat. El que caracteritza aquesta tipologia 3 de grup d'experts és que és com si s'haguessin creat experts dintre del mateix grup d'experts. A més, es detecta a través de l'observació dels dos casos que això passa també perquè els grups d'experts de l'EC2 són -cadascun d'ells- en una sala virtual, és a dir, no veuen la resta de grups d'experts com treballen. És una de les grans diferències entre els dos estudis de cas. Per tant, en aquesta tesi doctoral, es considera que aquests grups han “col·laborat en l'aprenentatge”, ja que s'han repartit els eixos com si fossin tasques, per buscar el màxim rendiment productiu del grup, tot pensant més com una producció única grupal i en eficiència a l'hora de fer un únic treball, desvinculant-se així de l'objectiu real del grup d'experts: l'aprenentatge, és a dir, que cadascun dels integrants aprengui més, del que ho havia fet individualment en anterioritat, a través de la interacció entre iguals. En aquests casos, d'acord amb Connac (2020a), els grups no comparteixen una “mateixa situació”, sinó que comparteixen una “mateixa realització” amb treballs individuals coordinats amb la finalitat de fer un treball conjunt entre tots, quan la finalitat de fer grups d'experts és compartir idees amb experts del teu tema, compartir una “mateixa situació” d'aprenentatge per dialogar, confrontar postures, valorar idees divergents i consensuar opinions, per a després ser l'expert d'aquella temàtica al teu grup base.

A continuació, a la figura que es presenta es poden veure esquematitzades les interaccions entre iguals sorgides i classificades amb tres tipologies diferents d'aprenentatge. Representen com han actuat i treballat ens grups d'experts del mètode Puzle en els dos estudis de cas.

Figura 182. Tipus d'interacció entre iguals als grups d'experts dels dos estudis de cas



Font: elaboració pròpia.

Informació: En aquest esquema es parteix de la idea de Connac (2020a) quan diferencia que hi ha situacions d'aprenentatge que representen una “mateixa realització” i d'altres una “mateixa situació”. A partir d'aquesta distinció conceptual, també trobada en aquest estudi pràctic, es crea l'esquema per representar els resultats que han sorgit de la recerca presencial i virtual amb el Puzle i els períodes històrics en els grups d'experts.

Com es pot observar a l'esquema realitzat a partir de l'anàlisi de la interacció als grups d'experts als dos estudis de cas, si el grup entén que comparteixen una “mateixa situació” d'aprenentatge per a dialogar i confrontar postures, és quan cooperen, és a dir, és una acció combinada amb una intencionalitat i un benefici individual, és quan es

produeix el conflicte sociocognitiu i els estudiants assoleixen el contingut de manera integral i social. En canvi, en el cas que el grup també entengui que comparteix una “mateixa situació” d’aprenentatge, però algun o alguns membres exerceixin un rol fent que hi hagi una acceptació de les pròpies idees amb poc diàleg i poca confrontació d’idees per part de la resta, és quan es produeix un assoliment baix dels continguts. En darrer terme, si el grup entén que comparteixen una “mateixa realització” d’aprenentatge i pensen que amb els companys que són poden ser més productius i extreure el màxim rendiment en estar en una situació grupal realitzant tasques coordinades individuals, és quan es produeix un aprenentatge individual fragmentat amb un grau d’assoliment baix per no confrontar-lo. Prioritzen arribar aviat al saber grupal sense assolir coneixements individuals, repartint-se tasques i unint les parts després, sense que cadascun dels membres faci un aprenentatge integral d’allò que se’ls demana tenir expertesa.

Dels deu grups d’experts de l’EC1: sis són de la tipologia 1 (mateixa situació), tres són de la tipologia 2 (mateixa situació però amb dificultats per a cooperar); i un és de la tipologia 3 (mateixa realització). Dels quinze grups d’experts de l’EC2: set són de la tipologia 1 (mateixa situació), quatre són de la tipologia 2 (mateixa situació però amb però), i quatre són de la tipologia 3 (mateixa realització).

Taula 409. Nombre de grups d’experts segons la tipologia d’interacció entre iguals en els dos estudis de cas

Tipus tipologia	Tipus d’interacció	EC1 (10 grups)	EC2 (15 grups)
Tipologia 1	Cooperació alta	6 grups	7 grups
Tipologia 2	Cooperació baixa	3 grups	4 grups
Tipologia 3	Col·laboració	1 grup	4 grups

Font: elaboració pròpia.

Tot i que a l’EC2 hi ha cinc grups d’experts més que a l’EC1, en proporció del total es detecten diferències pel que fa al nombre de tipologies entre els dos casos. En l’EC1 han tendit molt més a cooperar que no pas a col·laborar. En l’EC2 han tendit a cooperar, però hi ha més varietat i són quatre els grups que han col·laborat clarament. Com s’ha dit, es detecta que virtualment (cas de l’EC2) hi ha la facilitat de compartir un document Drive i que succeeixin aquestes accions de col·laboració i coordinació repartint-se tasques més que no pas accions de cooperació en l’aprenentatge. Tal com també, en la virtualització, els participants no poden veure com treballen els altres grups, ahora que el docent no pot ser en totes les sales virtuals al mateix temps.

- ***Resultats i anàlisi grups base i valoració final (apartat C i D del qüestionari)***

Pel que fa a les respostes a les preguntes 7, 8 i 10 de l'apartat "C. Grups base", la gran majoria: pregunta 7) ha entès bé l'explicació dels companys del grup base (amb un 97'62% a l'EC1 i un 100% a l'EC2); pregunta 8) s'ha coordinat amb la resta d'integrants del grup base per explicar allò que han esdevingut experts (amb un 97'62% a l'EC1 i un 100% a l'EC2); pregunta 10) creuen que els seus companys del grup base han entès les seves explicacions del temari del qual són experts (amb un 100% a l'EC1 i un 98'25% a l'EC2). En canvi, pel que fa a la pregunta 9 "T'has deixat informació per explicar?", a l'EC1, 23 de 42 participants (un 54'76%) assenyalen que s'han deixat informació del període històric que són experts per explicar als companys del grup base. Tal com així ho indiquen també a l'EC2, on això passa en quinze de 57 (un 26'31%), un percentatge bastant inferior en comparació a l'EC1 (54'76%). Si analitzem les justificacions a aquesta darrera pregunta, exemplifica les valoracions de l'EC1 el participant 59 quan comenta que "alguna informació no s'ha pogut explicar degut al temps que teníem o per ser informació amb menys importància"; en canvi, a l'EC2, exemplifica les justificacions la participant 129 quan subratlla que "ens ha sobrat temps fins i tot per posar exemples dels períodes històrics". Aquestes afirmacions van relacionades amb el que s'ha comentat anteriorment sobre el concepte "falta de temps" i que s'analitza en profunditat: als grups de l'EC1 (presencial) els falta temps i als grups de l'EC2 (virtual) els en sobra. Com es veurà en l'anàlisi posterior, el "factor temps" i el "factor humà" han jugat un paper diferent en la presencialitat (EC1) i en la virtualització (EC2) del mètode Puzzle, i es demostra aquí també quantitativament la diferència significativa entre els dos casos. Per mostrar-ne aquí i ara una síntesi: és aquest el fet que, com es veurà a continuació, tot i tenir una millor valoració a l'EC1 que a l'EC2, el primer estudi de cas esmenta de manera freqüent que li ha faltat temps al moment final de grup base, i això fa que surtin amb la sensació d'haver après més en el moment de grups d'experts que no pas en els de base. Per tant, afirmen que han après més del tema que s'havien d'especialitzar que en els altres temes.

Pel que fa a les respostes de la part final del qüestionari "D. Valoració final", al 100% de la mostra dels dos estudis de cas li ha resultat un mètode útil per aprendre els períodes històrics (pregunta 11), i 97 d'aquests 99 participants utilitzarien l'estratègia a una aula d'Educació Primària (pregunta 12).

Si s'atenen les raons dels dos participants que no l'utilitzarien, diuen així:

Taula 410. Anàlisi de les dues raons de rebuig del mètode Puzzle a Educació Primària

Estudis de cas	Participant	Raons
EC1	Participant 70	“Són alumnes molt petits i encara no tenen les capacitats suficients per poder utilitzar aquesta estratègia.”
EC2	Participant 132	“Es tracta d'una estratègia bastant complexa per l'alumnat de Primària. Pot passar que molts alumnes no saben si la informació que han trobat és certa o no. També es pot crear cert conflicte perquè alguns alumnes poden tenir certa dificultat al moment d'explicar la seva etapa.”

Font: elaboració pròpia.

El participant 70 capta un dels problemes que pot haver amb el Puzzle quan s'aplica amb objectius d'aprenentatge (i no pas amb l'objectiu de cohesió social i fomentar habilitats i relacions socials) a Educació Primària: el Puzzle és un mètode complex, i més si no estan avesats a la cooperació. Per tant, queda clar que, com tot en educació, el mètode s'ha d'adaptar al curs, nivell, matèria, i context i moment educatiu. La participant 132 també fa menció de la seva complexitat, però indica que “no” per desconfiança en la fiabilitat de la informació d'un company expert o per la dificultat d'expressar oralment una idea. Però cal esmentar que un estudiant arriba al grup base sent expert d'una temàtica, ha fet un treball individual de cerca i aprofundiment per a després debatre les seves idees, escoltar d'altres punts de vista i consensuar acords amb la resta d'experts de la temàtica en el grup d'experts. Ras i curt, és difícil que un alumne arribi amb informació només personal al moment final del grup base. Però la participant 132, tal com altres participants també ho manifesten, sap que alguns grups d'experts han tractat el tema repartint-se tasques, perquè així ho ha viscut al seu, i no pas enfrontant-lo tots en la seva globalitat.

Tot seguit, a la taula 411, es mostren les respostes a la darrera pregunta de l'apartat de “valoració final”. A mode d'última valoració els participants atorguen a l'estructura cooperativa del Puzzle una qualificació del 0 al 10. El curs presencial (EC1) valora el mètode amb un 8'61 de mitjana, el curs virtual (EC2) amb un 8'37. La mitjana total dels dos cursos és de 8'49 (n=99). Valoracions més que positives.

Taula 411. Pregunta número 13 del qüestionari

Darrera pregunta apartat “D.”	EC1 (n=42)	EC2 (n=57)	Total (n=99)
13. Com a estratègia cooperativa, quina nota li posaries (del 0 al 10)?	8,61	8,37	8,49

Font: elaboració pròpia.

En darrer terme, per exemplificar el que destaca la gran majoria dels participants del mètode aplicat sobre els efectes en aprenentatge i cohesió social, es comparteix la valoració final de la participant 63: “Li posaria un excel·lent, ja que és una estratègia que gairebé no es fa servir i crec que és molt útil i eficaç. Després d’haver-la realitzat, he pogut veure que amb el grup d’experts, amb els quals m’he entès molt bé, que pots treballar i extreure informació molt ràpidament, per exemple, el meu grup, buscàvem un apartat (habitatge) i anàvem posant en comú tot el que trobàvem i finalment escrivíem el que creïem que s’adequava més. Més tard, quan hem tornat amb els grups base perquè cadascú expliqués el que havia trobat amb el seu grup, he pogut veure que tots havíem cercat la informació de la mateixa manera, i, finalment, hem pogut fer un esquema amb les idees més importants de cada època. Amb això vull dir que crec que és una estratègia molt bona perquè els alumnes es vagin acostumant a treballar amb tothom”.

14.2. Resultats i anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes obertes de l’apartat de “valoració final” en els dos estudis de cas

En aquest subapartat es mostren els resultats d’una anàlisi de les justificacions dels participants dels dos estudis de cas en les respostes obertes de les tres darreres preguntes del qüestionari, l’apartat “D. Valoració final”. L’anàlisi ha estat realitzada a través del programa Atlas.ti i consta de tres parts:

- *Part 1 anàlisi:* es realitza una primera anàlisi per agrupar i classificar les justificacions dels participants que reuneixen el mateix missatge (o molt semblant) i es creen un seguit de “conceptes” que els sintetitzen i els engloben. Aquests “conceptes” creats, defineixen conjunts de respostes de diversos participants, i són també englobats per uns altres conceptes més genèrics que es creen, a mode de

paraigua, que s'anomenen “etiquetes”. Per tant, en aquesta primera part de l'anàlisi, s'estudien les respostes a les tres preguntes de valoració final, i es determinen i es classifiquen “etiquetes”, alhora que es consideren si són “fortaleses” o “àrees de millora” del mètode Puzzle aplicat. A les taules de fortaleses i d'àrees de millora es mostren els resultats d'aquesta anàlisi i es poden veure dos exemples de justificacions dels participants.

- *Part 2 anàlisi:* es quantifiquen les “etiquetes” per veure'n el grau d'influència per ser-ne “fortalesa” o “àrea de millora” del Puzzle en els estudis de cas. En les taules de les etiquetes de fortaleses i en les taules d'etiquetes d'àrees de millora es poden observar els resultats de l'anàlisi a tall comparatiu entre els dos estudis de cas, és a dir, es mostra el nombre d'etiquetes per mostrar semblances i diferències entre el cas presencial i el cas virtual. En darrer terme, en aquesta part 2 de l'anàlisi s'apunta que cal fer una anàlisi més profunda de les justificacions de la mostra per mostrar-ne tota l'amplitud i complexitat de percepcions dels participants.
- *Part 3 anàlisi:* en l'anàlisi amb l'Atlas.ti es detecta que aquesta comparació entre “fortaleses” i “àrees de millora” és més complexa del que els números mostren, i que, si ens quedem només amb l'agrupació de les justificacions en etiquetes per comparar semblances i diferències dels dos estudis de cas, pot simplificar massa i fer petita la visió del que realment estan expressant els participants, ja que es detecta que es pot compartir etiqueta però donar raons diferents. Així, a partir de l'anàlisi 2, en una nova anàlisi qualitativa de les respostes obertes dels participants, a través de l'Atlas.ti es descobreixen que realment hi ha quatre tipologies de semblances i diferències entre les fortaleses i les àrees de millora dels dos estudis de cas. Per tant, en aquesta part 3 de l'anàlisi es mostra quina hauria de ser la matriu de comparació amb els quatre tipologies de fortaleses i àrees de millora dels dos estudis de cas. En el següent subpunt es realitza l'anàlisi profunda i a l'últim es mostra una taula final agafant la matriu creada amb els quatre tipologies de semblances i diferències del mètode Puzzle presencial (EC1) i el virtual (EC2).

- ***Part 1 anàlisi***

En aquesta primera part, s'analitzen les respostes a les tres preguntes de valoració final, i es determinen i es classifiquen, primer en “conceptes” i després aquests “conceptes” en

“etiquetes”. Alhora es consideren si són “fortaleses” o “àrees de millora” del mètode Puzzle aplicat. A les taules 412 (fortaleses) i 413 (àrees de millora) es mostren els resultats d’aquesta anàlisi i es poden veure dos exemples de justificacions dels participants. Com es pot observar, al llarg de les dues taules es combinen exemples variats: a) un participant de l’EC1 i un altre de l’EC2 que compartien mateix concepte i mateixa etiqueta (s’assenyala en negreta); b) dos participants del mateix estudi de cas que compartien mateix i concepte i mateixa etiqueta (s’assenyala en negreta); c) de diferent estudi de cas però que no compartien concepte però sí etiqueta (s’assenyala en vermell); d) de mateix estudi de cas que no compartien concepte però sí etiqueta.

Taula 412. Conceptes i etiquetes creades per sintetitzar i classificar les respostes dels participants, pel que fa a fortaleces del mètode Puzzle

Fortaleses		
Etiquetes	Conceptes que defineixen respostes	Exemples justificacions
Motivació	Escolta activa, sentir-se responsable dintre el grup, sentir-se escoltat, sentir-se important, compromís, aconsegueix motivar, posa en valor la tasca individual , fomenta participació de tothom, aprenentatge actiu, objectiu grupal, actitud, cooperació estimula aprenentatge, iniciativa, cooperació implica, dinàmic, novetat, autonomia, aprenentatge entre iguals motiva, ZDP motiva, treball en equip predispone més participació, sense lideratge, fomenta participació dels introvertits, cercar informació per un mateix, cohesió grup-classe	Participant 66 (EC1) : “la gestió emocional que comporta a nivell de donar protagonisme a totes i cadascuna de les persones (passen a ser expertes en un tema que després hauran d’explicar a les companyes!!!).” Participant 108 (EC2) : “m’ha resultat molt proper ser tutoritzada pels meus companys i m’he sentit més còmode i amb ganes d’interaccionar que en la intervenció docent (...), m’he vist motivada per fer-ho el millor possible i adquirir el màxim coneixement sobre aquest tema.”
Responsabilitat individual	Compromís individual i grupal , autonomia dintre del grup, responsabilitat individual i grupal , sentir-se important dins d’un grup, es necessita de tothom, interdependència positiva, interdependència positiva extrema, tothom amb un paper clau, cada estudiant peça clau, assegura que tothom treballi, assegura que tothom aprengui el contingut, necessites dels altres i ells de tu.	Participant 19 (EC1) : “responsabilitat d’explicar el millor possible el que has après o cercat a la resta de grup”. Participant 147 (EC2) : “et crea una responsabilitat extra que fa que t’impliquis més en l’aprenentatge, perquè el que tu coneixis servirà per als companys”.

Qualitat de l'aprenentatge	Aprenentatge significatiu, responsabilitat individual i col·lectiva, aprenentatge amb objectiu grupal, interès pel contingut, motiva per a l'aprenentatge, protagonisme de l'alumnat, aprendre història diferent, aprenentatge actiu, aprens més si ho expliques tu, implicació de tothom, capacitat de síntesi, interdependència positiva, interdependència positiva extrema, estratègia útil, treball en equip, fomenta participació dels introvertits, treball cooperatiu, aprenentatge progressiu, aprenentatge entre iguals, fomenta comunicació, millora capacitat de síntesi, divertida i participativa, dinàmic i innovador, autonomia i iniciativa personal, sentir-se valorat i valorar l'altre, treball cooperatiu real, no fragmentar la feina (grup d'experts), tothom aporta, desenvolupament personal i grupal, estratègia dinàmica, ZDP, estratègia encertada, sortir zona de confort, utilitzar-la en altres matèries, ben implementat virtualment.	Participant 92 (EC1): “cada infant és essencial per assolir l'objectiu final, treballant amb cooperació i amb coresponsabilitat de tots els membres”. Participant 129 (EC2): “m’ha resultat molt útil i beneficiós treballar i aprendre amb el trencaclosques perquè cadascú ha agafat una petita part del tema i hi ha aprofundit, i ha seleccionat la informació més rellevant”.
Valors cooperatius	Escoltar tothom i respectar-se, sentir-se valorat i valorar l'altre, Creixement personal i ciutadà, responsabilitat en la participació i voluntat d'aprenentatge, valors, cooperació amb valors, empatia i col·laboració, treball cooperatiu, coresponsabilitat i diàleg i consens, respecte, aprendre a escoltar, compartir igualitàriament.	Participant 130 (EC2): “assumir treballs i càrrecs fomentant la participació fomentarà el creixement com a persona de l'alumne i estimularà la seva participació en un futur a la societat.” Participant 127 (EC2): “Respecte entre els companys, aprendre a escoltar les idees dels altres, sentir-se important dins de l'equip, promoure la motivació, participar donant l'opinió personal, aprendre a explicar i transmetre un concepte, coresponsabilitat per part de tot l'equip per assolir l'objectiu final”.
Relacions socials	Espai d'escolta i respecte, participa tothom, interacció amb molts companys, interacció amb companys diferents, diàleg i consens, aprendre a	Participant 68 (EC1): “potencia les relacions socials amb companys de classe entre els quals no hi ha tanta relació i s'evita la

	escollar la resta, ambient relaxat i fluid, companys diferents significa oportunitats diferents d'aprenentatge, cohesió grupal, cohesiona el grup-classe, potencia relacions socials amb qui no tens contacte, evita creació petits grups de relacions, afavoreix inclusió, afavoreix relacions heterogènies, fomenta bon ambient, detectes si algun alumne té problema de relacions socials, socialitzar.	creació de petits grups, fet que comportarà a tenir un bon ambient a l'aula i també servirà per observar si un alumne té alguna dificultat, sobretot en l'àmbit de relacions socials.” Participant 106 (EC2): “Cal dir que punts forts n’hi ha molts, però el que m’agradaria destacar és el fet de treballar cooperativament amb gent de manera aleatòria, ja que personalment ha sigut molt positiu. Estem acostumats a treballar sempre amb el nostre grup de treball i no amb la resta de la classe, m’ha semblat una experiència molt satisfactòria i no em pensava que funcionés tan bé.”

Font: elaboració pròpia.

Taula 413. Conceptes i etiquetes creades per sintetitzar i classificar les respostes dels participants, pel que fa a àrees de millora del mètode Puzzle.

Àrees de millora		
Etiquetes	Conceptes en les respostes	Exemples justificacions
Fiabilitat informació companys	Fiabilitat de les fonts, desconfiança del company expert , falta de transposició didàctica dels conceptes, criteri selecció informació dels companys, capacitat de síntesi, contrastar informació, poca capacitat de síntesi, poc aprofundiment en les fonts, informació incorrecta.	Participant 69 (EC1): “penso que si un membre del grup no ha recollit tota la informació de forma correcta, el grup base no tindrà tota la informació necessària”. Participant 131 (EC2): “fins a quin punt és veritat el que diuen els teus companys? Com ho saps? Potser han descartat informació que tu no descartaries”.
Problema motivació	Manca d’iniciativa, manca d’interès per saber més sobre el teu tema, manca d’interès per saber sobre el tema dels altres, falta algun component, actitud, dependència extrema dels companys, falta de compromís.	Participant 73 (EC1): “s’ha de millorar el moment de la posada en comú perquè si no hi haurà persones que no escoltaran o participaran”.
Aprofundiment contingut	Aprens més de l’etapa que n’ets expert , aprenentatge superficial, capacitat de síntesi, falta de temps als grups d’experts, falta de temps als grups base, fragmentació de	Participant 89 (EC1): “Les altres etapes no les recordo amb tanta precisió i, per tant, no les he interioritzat al 100%”.

	contingut, dificultats dels companys per explicar el seu tema, aprenentatge passiu dels altres temes, manera transmetre informació, molta matèria per a sintetitzar amb poc temps, no aprèn tothom igual	Participant 112 (EC2): “he après molt del tema en què m’havia d’especialitzar jo, però dels altres temes m’he quedat amb la idea base”.
Canal presencial / Canal virtual	Problemes de connexió virtual, presencial és millor, treballar amb qui no coneixes pot costar (canal presencial) , mètode complex, virtualitat desmotiva , necessitat de recursos tecnològics, factor humà de parlar d’altres coses (canal presencial).	Participant 66 (EC1): “treballar amb persones que fa temps que no vivim juntes no ajuda a l’hora de comunicar-nos amb assertivitat i col·laborar plegades”. Participant 111 (EC2): “la virtualitat desmotiva l’intercanvi constant d’informació.”
Estructura	Mètode complex , manera transmetre informació en els grups, introduir estratègia a poc a poc, treballar més la cooperació abans, dependència extrema de companys, no assistència d’un company, fiabilitat informació company, massa llibertat, visió que només es podria aplicar a cicle superior, complexa	Participant 62 (EC1): “per mi ha sigut una mica ‘caos’ perquè no entenia ben bé la metodologia (...) quan ens hem distribuït en grups d’experts, ens hem embolicat més perquè ens hem repartit els punts que havíem de buscar per cada membre del grup (...)”. Participant 143 (EC2): “penso que és una mica massa rebuscada i molt dependent de la resta de connexions amb els companys”

Font: elaboració pròpia.

- Part 2 anàlisi

A continuació es mostra l’anàlisi quantitativa a tall comparatiu del nombre total d’etiquetes en els dos estudis de cas. Així, es poden veure les etiquetes més representatives, que sorgeixen de les respostes de l’apartat de “D. valoració final”, pel que fa a les fortaleces (taula 414) i àrees de millora (taula 415) del mètode Puzzle a l’EC1 (presencial) i l’EC2 (virtual):¹²²

¹²² El nombre de vegades que es repeteix una etiqueta no és la quantitat de persones que la mencionen, és a dir, aquests nombres compten quants cops surten les etiquetes en els qüestionaris. Així, una mateixa persona pot citar la mateixa etiqueta més d’un cop. Tanmateix, si per exemple un participant manifesta amb dues expressions diferents una mateixa idea, només s’ha comptabilitzat un cop.

Taula 414. Fortaleses del Puzzle a l'estudi de cas 1 i a l'estudi de cas 2

Fortaleses		
Etiquetes	EC1 (presencial)	EC2 (virtual)
Valors cooperatius	12	23
Responsabilitat individual	21	43
Relacions socials	21	13
Qualitat de l'aprenentatge	61	93
Motivació	28	39

Font: elaboració pròpia.

Taula 415. Àrees de millora del Puzzle a l'estudi de cas 1 i a l'estudi de cas 2

Àrees de millora		
Etiquetes	EC1 (presencial)	EC2 (virtual)
Fiabilitat informació companys	3	13
Estructura	24	33
Problema motivació	5	9
Canal presencial/virtual	2	10
Aprofundiment contingut	18	30

Font: elaboració pròpia.

Malgrat la claredat i l'evidència aparent pel que fa als números de les semblances i diferències entre les fortaleces i les àrees de millora del Puzzle presencial (EC1) i del Puzzle virtual (EC2), cal dir que hi ha moltes etiquetes que reuneixen missatges semblants, però, a la vegada, tenen matisos ben diferents de fons. I, per tant, es faltaria a la veritat si només ens quedéssim amb aquests resultats de semblances i diferències entre els dos estudis de cas. En l'anàlisi amb l'Atlas.ti, s'ha detectat que aquesta comparació entre fortaleces i àrees de millora és més complexa del que els números mostren a les taules, i que, si ens quedem només amb l'agrupació de les justificacions en etiquetes per comparar semblances i diferències dels dos estudis de cas, pot simplificar massa i fer petita la visió del que realment estan expressant els participants.

Tanmateix, per exemplificar-ho ràpidament aquí i ara: un participant de l'EC1 i un participant de l'EC2 poden compartir la mateixa etiqueta en l'apartat de fortaleces del mètode Puzzle, per exemple l'etiqueta "responsabilitat individual", però mentre que el participant de l'EC1 matisa que se sent responsable dintre de la tasca grupal i d'un engranatge major, és a dir, de caire més col·lectiu de grup-classe (se sent una peça d'un

puzle), el participant de l'EC2 expressa que se sent peça responsable d'un engranatge menor, del treball en grup, és a dir, "només" se sent una peça del puzle dintre de la tasca com a grup. En definitiva, i sense valorar ara si aquest fet és millor o pitjor, el participant de l'EC1 està dient que se sent part d'un lligam més ampli, més macrosocial, i el participant de l'EC2 explica que se sent part d'un lligam més microsocial. I això no només s'observa en uns pocs participants. En l'anàlisi de totes les justificacions dels participants de l'EC1 i de l'EC2 a les tres darreres preguntes del qüestionari s'observen aquestes grans diferències entre l'estructura aplicada presencialment (EC1) i l'aplicada virtualment (EC2).

- ***Part 3 anàlisi***

Així, a partir de l'anàlisi 2, en una nova anàlisi qualitativa de les respostes obertes dels participants, a través de l'Atlas.ti, es descobreixen que hi ha quatre tipologies de semblances i diferències entre les fortaleces i les àrees de millora dels dos estudis de cas:

- ***Tipologia 1: hi ha semblances quantitatives i qualitatives de l'etiqueta.*** És a dir, el nombre d'etiquetes és semblant, i les respostes obertes d'aquestes tenen el mateix missatge i el mateix significat.
- ***Tipologia 2: hi ha semblances quantitatives d'etiquetes, però en l'anàlisi qualitativa d'aquestes se'n detecten diferències.*** És a dir, l'etiqueta coincideix en nombre, però els missatges d'aquestes és ben diferent o tenen matisos diferents.
- ***Tipologia 3: hi ha diferència quantitativa de les etiquetes, però, en aquestes, la seva anàlisi qualitativa coincideix.*** És a dir, a l'etiqueta surt un nombre ben diferent en els dos estudis de cas, però té el mateix missatge.
- ***Tipologia 4: hi ha diferències tant quantitatives com qualitatives d'etiquetes.*** És a dir, l'etiqueta no coincideix ni en nombre ni en el significat d'aquesta.

A continuació es mostra una taula per classificar les semblances i diferències de fortaleces i àrees de millora dels dos estudis de cas depenent d'aquests quatre tipologies acabats d'exposar:

Taula 416. Les quatre tipologies de semblances i diferències entre l'aplicació presencial (EC1) i l'aplicació virtual (EC2) del Puzzle segons si són fortaleces o àrees de millora

Tipologies	Fortaleces del Puzzle	Àrees de millora del Puzzle
1. Semblances quantitatives i qualitatives	Qualitat de l'aprenentatge Valors cooperatius	Estructura Motivació Aprofundiment contingut
2. Semblances quantitatives, però en l'anàlisi qualitativa se'n detecten diferències	Responsabilitat individual Motivació	
3. Diferències quantitatives, però en l'anàlisi qualitativa de les que coincideixen són semblants		Fiabilitat informació
4. Diferències quantitatives i qualitatives	Relacions socials	Canal presencial/Canal virtual

Font: elaboració pròpia.

Al mateix temps, en haver detectat aquestes tipologies, també es descobreixen uns “eixos descriptors” entre les justificacions, és a dir, unes paraules o expressions que són les més repetides en les respostes i que traspassen la pròpia etiqueta, sent transversals entre les etiquetes. Per exemple, un parell d'ells són el “factor temps” o la “motivació”. Aquests conceptes més repetits s'anomenaran “eixos descriptors”, perquè a través d'ells es permet analitzar qualitativament la mostra traspasant etiquetes, i descriure'n, així, semblances i diferències amb tota l'amplitud possible entre els dos estudis de cas.

14.3. Resultats i anàlisi qualitativa dels eixos de les respostes obertes de l'apartat de “valoració final” de les semblances i diferències entre els dos estudis de cas

En aquest subapartat es mostra l'anàlisi qualitativa de les respostes obertes dels participants en les tres preguntes de valoració del qüestionari. L'anàlisi es realitza amb el programa Atlas.ti i és dels “eixos descriptors” que es detecten dintre de les semblances i diferències dels dos estudis de cas. Els “eixos descriptors” engloben les percepcions mostrades dels participants en les respostes obertes de les tres preguntes de valoració final en els dos cursos i en el diari de camp de l'investigador. En la taula 417 es mostren els “eixos descriptors” que són semblants en els dos estudis de cas, i en la taula 418 es mostren els “eixos descriptors” diferents en els dos casos.

Taula 417. Taula de semblances en els dos estudis de cas

Eixos SEMBLANTS	Els dos estudis de cas (n=99)
Responsabilitat individual i de petit grup	Expressen prendre's la tasca individual amb responsabilitat davant del grup d'experts i del grup base. Comenten que és una dinàmica que al fer-te responsable d'una part (ser expert), "t'obliga" a responsabilitzar-te i participar activament posteriorment tant en el grup d'experts (per dir el teu parer) com després al grup base (per descriure bé allò del qual has esdevingut expert). Per tant, l'estructura del Puzzle crea una responsabilitat individual i una interdependència positiva.
Motivació	Interpreten el Puzzle com una metodologia activa que incrementa la participació a través de la motivació. Valoren el mètode especialment per ser una forma de trencar amb el que es consideraria un aprenentatge tradicional de la història, i també per produir ganes d'aprendre en una matèria que no és la seva favorita. Per tant, tot plegat fa que tinguin ganes d'involucrar-se i d'aprendre, ja sigui per fer-ho en el moment d'expertesa individual com posteriorment en la posada en comú entre experts o en els grups base. Vist això, alguns d'ells pateixen per si no tothom s'ho pren així.
Valorització social de l'individu	Són els participants de manera individual els qui creen el contingut primer, per després compartir-lo i debatre'l amb la resta d'experts del mateix tema, i per explicar als integrants del grup base allò que han esdevingut en expertesa. Això fa que se sentin realitzats i protagonistes del seu propi aprenentatge, com també útils davant d'un grup de persones. Es relaciona amb la responsabilitat individual que prenen en veure que l'expertesa d'un tema depèn d'ells.
Més i millor aprenentatge del contingut històric	La motivació, sentir-se responsable i valorat, i sentir-se una peça important dintre d'un grup de treball, fa que tinguin interès per saber més sobre la temàtica històrica. Tanmateix, tal com alerten, amb l'estructura creada pots aprendre molt sobre l'etapa que ets expert, però de les altres no aprendre'n tant. A l'EC1 ha influït el "factor temps", tal com es veurà en la propera taula d'àrees d'eixos descriptors diferents entre els dos estudis de cas.
Utilitat i eficàcia	En els dos estudis de cas elogien el mètode aplicat com a útil i eficaç en l'ensenyament universitari. Agraeixen haver-lo practicat i haver vist com funciona un dels mètodes més coneguts de l'aprenentatge cooperatiu. N'expressen la seva utilitat i eficàcia per aplicar-lo a les aules d'educació primària en un futur proper, tal com n'han detectat i viscut les àrees on cal que el docent estigui atent.
Dificultats estructura	Hi ha participants que manifesten algunes dificultats per treballar en equip. Aquest fet no és ben bé pel fet de treballar amb altres, sinó perquè mencionen que es necessitaria de més treball previ cooperatiu per tal de poder executar millor la dinàmica. És a dir, per exemple, el participant ha d'entendre que no és una solució dividir-se la tasca a fer quan l'objectiu és l'aprenentatge integral d'un tema de tots els integrants. També mostren dubtes sobre com aplicar el mètode cooperatiu considerat com a complex als primers cursos d'Educació Primària. Alhora manifesten (més els participants de l'EC1 que no pas els de l'EC2) que necessitarien de més temps també en la part de grups base.

Interdependència extrema	Expressen els beneficis de sentir-se motivats perquè el grup base depèn d'allò que aprens com a expert, però també mostren com a àrea de millora que no es depengui tant de la resta de companys experts per saber sobre la els altres temes, és a dir, s'elogia la interdependència positiva alhora que es critica la interdependència positiva extrema.

Font: elaboració pròpia.

Taula 418. Taula de diferències entre els dos estudis de cas

Eixos DIFERENTS	EC1 presencial (n=42)	EC 2 virtual (n=57)
Participació activa i dinamisme del mètode	Eix relacionat amb la responsabilitat i la motivació. Els sorprenen que tothom hi participi i estigui involucrat. A l'EC1 veuen com els companys de la resta de grups treballen de la mateixa manera. Amb vistes al seu futur docent agraeixen el dinamisme del mètode i d'haver ensenyat la metodologia tot practicant-la. La descriuen com a útil, eficaç i dinàmica, ja que la posen en valor per cohesionar el grup-classe i fer coneixença grupal.	Eix relacionat amb la responsabilitat i la motivació. Expressen que tothom participa activament dintre dels grups, però no ho mencionen tant com a grup-classe. A diferència de l'EC1, no poden veure com els altres companys estan treballant de la mateixa manera, ja que en l'EC2 cada grup està en una sala virtual. Agraeixen haver ensenyat el mètode d'aquesta manera i el descriuen com a útil i eficaç per treballar en diversos grups el contingut històric. No esmenten gaire el dinamisme del mètode.
Relacions socials	Pel nombre total de participants en l'EC1, hi ha un nombre elevat d'alumnes que veuen com a punt fort el fet que la dinàmica fomenta les relacions socials i que a través d'ella puguin conèixer altres persones alhora que aprens a treballar amb elles.	Pel nombre total de participants que hi ha en l'EC2, és un nombre menor d'alumnes els qui expressen que aquesta dinàmica va bé per enfortir les relacions socials i conèixer altres integrants del grup-classe. És un fet que la virtualització del Puzzle ha fet perdre la visió de com treballen la resta de grups i el contacte amb la resta de companys que no siguin del teu grup. Això fa que quan expressen que se senten valorats, per exemple, no ho facin a nivell col·lectiu de grup-classe, sinó "només" a nivell més micro, de grup de treball.
Consciència de grup-classe	Expressen que hi ha cohesió del grup-classe. Una persona participant descriu com a "gestió emocional" el fet de sentir-se important dins del grup i del grup-classe. Expressen tenir una missió i uns objectius dintre d'uns objectius grupals	Enfoquen el mètode només en què s'ha de fer la feina en els grups d'experts i base. Cadascú treballa dintre de la sala virtual amb el grup que li pertoca i no són tan conscients que la resta de grup-classe està treballant de la mateixa manera. Això

	majors. En definitiva, expressen el rerefons social del mètode Puzzle, és a dir, el fet de sentir-se una peça d'aquest.	fa que no es creï aquesta consciència de col·lectiu com a l'EC1, i fa que "només" se sentin importants i valorats a nivell microsocial com a peça de treball grupal.
Valorització de l'individu	Tenen més present la presència del grup-classe. Com afirma la participant 66 "ningú queda enrere ni menyspreat", es parla també d'inclusió. De manera presencial s'observa més el rerefons social del Puzzle, on totes les peces d'aquest són importants i se senten valorades, fet que motiva per a l'aprenentatge.	L'estructura de grup queda més aïllada. Els grups no es poden interrelacionar entre ells, ja que estan en diferents sales virtuals. Veuen els pros i contres del Puzzle en termes de rendibilitat i producció dintre dels dos grups (experts i base). No hi ha tanta visió de la perspectiva social i inclusiva del mètode.
Tipus de motivació	Valoren més el fet de ser una peça del puzzle, com també el dinamisme del mètode canviant de grups i que involucri tothom. Parlen que participa tothom des d'una visió més genèrica, ja que ho han pogut veure a l'aula.	Valoren més el fet de ser una bona estratègia per treballar de forma cooperativa i fomentar la participació dintre del grup. L'associen a una major participació dintre del grup i sentir-se valorat per tenir una responsabilitat davant del grup, també valoren el fet de ser els companys els qui transmeten coneixements.
Factor humà	Tenen present la presència del grup-classe. Hi ha contacte amb d'altres grups que no són el teu, hi ha intercanvi d'informació entre grups. Al mateix temps, hi ha més distracció que a l'EC2, hi ha més comentaris de vida quotidiana. Però cal dir que no són gens freqüents, ja que van a per feina.	Els grups estan aïllats. No tenen contacte amb d'altres grups que no són el seu. Tenen menys consciència del que passa al voltant. Aquest fet, que es pot considerar negatiu socialment, té el factor positiu que fa que s'enfoquin més en la feina que han de fer. Van a per feina. Per això no expressen gairebé el problema del factor temps, perquè a la majoria els sobra temps per a realitzar les tasques. Malgrat que aquest fet esdevingui també perquè el format virtual contribueix a la divisió de la feina entre els integrants del grup, tal com es detecta que ocorre en alguns grups d'experts.
Factor temps	Descriuen que s'ha tingut un temps insuficient i que no han pogut aprofundir en el seu tema i, posteriorment, en el dels seus companys als grups base. Cal dir que la falta de temps es manifesta més en el moment dels grups base.	Gairebé cap alumne expressa el problema del factor temps. Tenir menys consciència del que passa al voltant fa que s'enfoquin més en la feina que han de realitzar i que busquin ser productius en la realització de la tasca. Tanmateix,

		aquesta cerca de l'eficàcia com a grup fa que alguns grups es divideixen la tasca entre els seus membres.
Desconfiança	En les respostes es parla més de com s'expressen i s'expliquen el temari els companys.	Hi ha alumnat que mostra inseguretat en l'aprenentatge fet per algun company expert. Dubten de la qualitat de la informació i el criteri de la selecció d'aquesta. Aquest eix es relaciona amb el de "dificultats estructura", ja que demostra la necessitat de més pràctica cooperativa prèvia perquè l'alumnat s'avesi a confiar en els companys. A més, la informació que l'expert transmet al grup base és validada pel grup d'experts. Ara bé, el fet de ser conscient que en el teu grup d'experts s'hagi dividit la feina i faci que no siguis un expert total d'aquella temàtica, fa que desconfiïs d'altres companys, ja que penses que ha succeït el mateix. I més si no ho has vist, ja que estàs en sales virtuals diferents.
Falta d'algun integrant	Ningú del curs 19-20 creu que sigui un problema que falti un company. El docent pot intervenir ràpidament en cas que algun company falti, i reorganitzi el que calgui sense que els grups quedin afectats	Hi ha participants que veuen un problema que falti algú i no puguin fer la seva part d'expert. Creuen que així l'aprenentatge quedarà "coix". El docent pot reorganitzar la situació perquè no passi, però es triga una mica més que al presencial.

Font: elaboració pròpia.

D'aquesta manera, es considera que l'EC1 (presencial) fomenta una major cohesió social, posa en valor la tasca de l'individu a nivell de grup-classe, mostra més l'objectiu de rerefons social del puzzle en què tothom és una peça del trencaclosques (interdependència positiva extrema), i el participant és més conscient del que fa el grup-classe en tot moment, a la vegada que senten formar part d'un mateix col·lectiu, d'un mateix engranatge.

En canvi, a l'EC2 (virtual) se senten importants dintre del grup de treball, és a dir, en petit grup i no tant a nivell de grup-classe. L'estructura virtual fa que se centrin més en la tasca d'aprenentatge i siguin més productius, més resolutius i més ràpids en aquesta, malgrat que no tots els grups d'experts hagin interaccionat de la millor manera

cooperativa possible. Primar el rendiment i la producció final per sobre de l'aprenentatge fa que alguns grups es reparteixin tasques, és a dir, que col·laborin més que cooperin.

En canvi, pel que fa la valoració de la interdependència positiva extrema, es presenta en els dos estudis de cas com una dicotomia: se senten responsables i motivats per ser una peça del Puzzle dintre del seu grup de treball, però en critiquen dependre massa dels altres.

Per concloure, seguint la classificació postulada en la taula on es mostraven els quatre tipus de tipologies de semblances i diferències detectats entre els dos estudis de cas), i amb l'anàlisi acabada de mostrar a través dels "eixos descriptors" es mostren les etiquetes establertes a dintre de la matriu dels quatre tipologies de semblances i diferències en els estudis de cas:

Taula 419. Taula final dels quatre tipologies de semblances i diferències dels dos estudis de cas

Semblances estudi de cas 1 i 2	
TIPOLOGIA 1: etiquetes semblants en anàlisi quantitativa i qualitativa	
Fortaleses	Àrees de millora
Qualitat de l'aprenentatge: parlen del mateix: útil, eficaç. Al presencial parlen més de dinamisme. Es relaciona amb el mateix que relacions socials, Valors cooperatius: tant de quantitat com de qualitat són semblants en els dos cursos: tracten valors, diàleg, consens, que treballen cooperativament, amb un punt més que si diguessin que treballen en grup. Per tant, quan descriuen o defineixen com treballen mencionen o s'apropen a aquests valors.	Estructura: és el mateix, a millorar la posada en comú amb els grups base. I a fer que no es divideixin la feina al grups d'experts. Motivació: és el mateix, amb una mica de diferència que es pot resoldre millor presencial que virtual
TIPOLOGIA 2: etiquetes semblants en anàlisi quantitativa però amb diferències qualitatives	
Fortaleses	Àrees de millora
Responsabilitat individual: és el mateix tant de quantitat com de qualitat. A través de l'estructura creada tant presencial com virtual esdevé una responsabilitat individual per saber sobre un tema davant el grup on després l'hauràs de comentar, per després ser l'expert i l'encarregat qui l'explica. Per tant, responsabilitat individual davant d'un primer	

grup (grups d'experts) i després davant un segon grup (grups base).	
Motivació: el mateix, però en el presencial parlen sobre el sentiment de pertànyer a un col·lectiu, d'inclusió.	
TIPOLOGIA 3: etiquetes diferents en anàlisi quantitativa però semblants en la qualitativa	
Fortaleses	Àrees de millora
	Fiabilitat informació companys: més al virtual. Al presencial no es dubta gaire. Crec que és perquè son conscients de com han treballat en el grup d'experts, perquè s'han dividit la feina. I als grups bases dubten dels companys pensant que han fet el mateix.
TIPOLOGIA 4: etiquetes diferents en anàlisi quantitativa i qualitativa	
Fortaleses	Àrees de millora
Relacions socials: hi ha una gran diferència entre l'EC1 i l'EC2. En el presencial hi ha la visió de la resta de companys, hi ha sensació de pertinença, ser peça d'un puzzle, a ser engranatge d'alguna cosa més gran. En canvi, en el virtual no, se centren més en la responsabilitat individual i el treball grupal. Per què? Perquè no veuen a la resta de companys.	Canal presencial/Canal virtual: hi ha diferència, al virtual hi ha alguns laments sobre que la virtualització ha afectat en la motivació i en l'experiència total del mètode. <i>I per què s'ho divideixen? Perquè el temps fa propensa la fragmentació dels eixos en els grups d'experts. Això es veu al diari de camp.</i>

Font: elaboració pròpia.

14.4. Resultats de l'anàlisi comparativa amb la matriu DAFO del Puzzle presencial (estudi de cas 1) i el virtual (estudi de cas 2)

A partir de les anàlisis fetes, en aquest subpunt es mostra una taula que compara les estructures Puzzle (presencial i virtual) mitjançant l'anàlisi de les seves Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats (DAFO):¹²³

¹²³ Es mostren per ordre descendent, a dalt de tot les característiques coincidents, i a mesura que es descendeix apareixen les característiques que són diferents.

Taula 420. DAFO de los dos cursos: presencial y virtual

DAFO	2019-2020 presencial	2020-2021 virtual
<i>Debilitats</i>	-Interdependència extrema de contingut. -Algunes dificultats per a cooperar, si no estan avesats al treball cooperatiu. -El factor humà i el contacte amb altres grups distreu. -Temps insuficient.	-Interdependència extrema de contingut. -Algunes dificultats per a cooperar, si no estan avesats al treball cooperatiu. -Aïllament grupal. Sense observació d'altres grups a què no pertany, es perd la idea de col·lectiu. -El docent no pot estar a la vista de tots els grups alhora per a realitzar un aclariment genèric. -El docent només pot atendre de grup en grup (de sala en sala). -El docent no observa el desenvolupament conjunt de les fases del Puzzle de tots els grups. -Rendiment productiu vs aprenentatge.
<i>Amenaces</i>	-Possible superficialitat en el tractament de contingut en els grups experts. -Poc criteri de selecció i síntesi del contingut de manera individual i dels grups experts. -Dubtar sense raons del criteri dels companys que són experts en la tasca final dels grups base. -Deixar-se informació essencial acordada en els grups d'experts en l'explicació als grups base. -Diferència d'implicació en el treball final al grup base. -Treball desigual dins del grup base. -Escolta passiva en els grups base. -Aprendre més del teu temari que el dels companys. -Possible repartició de tasques en el grup d'experts. -Falta d'algun component pot desestabilitzar una mica el grup.	-Possible superficialitat en el tractament de contingut en els grups experts. -Poc criteri de selecció i síntesi del contingut de manera individual i dels grups experts. -Dubtar sense raons del criteri dels companys que són experts en la tasca final dels grups base. -Deixar-se informació essencial acordada en els grups d'experts en l'explicació als grups base. -Diferència d'implicació en el treball final al grup base. -Treball desigual dins del grup base. -Escolta passiva en els grups base. -Aprendre més del teu temari que el dels companys. -Probable repartició de tasques en el grup d'experts, si no estan avesats en el treball cooperatiu. -Falta d'algun component pot desestabilitzar bastant el grup. -La cerca del rendiment productiu com a grup sense veure com fan els

		altres pot debilitar el procés d'aprenentatge cooperatiu: es pot col·laborar més que cooperar. -Dificultats de connexió i recursos online. -Desmotivació per la virtualitat.
<i>Fortaleses</i>	-Tenir un objectiu individual i la missió d'esdevenir expert. -Responsabilitat individual davant del grup. -Compromís individual. -Participació activa. -Escolta activa en els grups d'experts. -Fomenta el diàleg i l'aprenentatge entre iguals. -Seguir un ordre preestablert. -Diferent a la didàctica "tradicional" de la història. -ZDP. -Sensació d'aprendre un mètode útil per a Educació Primària. -Sensació d'aprendre un mètode eficaç per a l'aprenentatge de la història. -Protagonisme de l'individu dintre de l'E-A. -Treball cooperatiu amb valors. -Autonomia en l'aprenentatge. -Motivació individual-grupal-col·lectiva. -Sentir-se valorat en petit grup i a nivell de grup-classe. -Tothom aporta i se sent una peça del Puzzle. -Sentiment de pertinença dintre d'un col·lectiu. -Tasca dinàmica. -Coregulació entre grups i avaluació formadora.	-Tenir un objectiu individual i la missió d'esdevenir expert. -Responsabilitat individual davant del grup. -Compromís individual. -Participació activa. -Escolta activa en els grups d'experts. -Fomenta el diàleg i l'aprenentatge entre iguals. -Seguir un ordre preestablert. -Diferent a la didàctica "tradicional" de la història. -ZDP. -Sensació d'aprendre un mètode útil per a Educació Primària. -Sensació d'aprendre un mètode eficaç per a l'aprenentatge de la història. -Protagonisme de l'individu dintre de l'E-A. -Treball cooperatiu amb valors. -Autonomia en l'aprenentatge. -Motivació individual-grupal. -Sentir-se valorat en petit grup. -Treball intens en el contingut.
<i>Oportunitats</i>	-Potencia les relacions socials en petits grups i de manera col·lectiva. -Sentiment de pertinença a un col·lectiu. -Inclusió.	-Potencia les relacions socials en petits grups. -Productivitat màxima en la tasca.

Font: elaboració pròpia.

14.5. Resultats conclusius de l'anàlisi amb la matriu DAFO del mètode Puzzle

A partir de les anàlisis fetes, en aquest darrer subpunt es mostra una taula del mètode Puzzle, després d'haver-lo aplicat en dos casos, amb l'anàlisi de les seves Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats (DAFO):¹²⁴

Taula 421. DAFO conjunt del mètode del Puzzle

<i>Debilitats</i>
Interdependència extrema de contingut. Manca de temps (en l'aplicació presencial). Dificultats per cooperar, si no estan avesats al treball cooperatiu. Falta d'encaix dels membres dels grups creats. Perd importància la figura del docent (en l'aplicació virtual). Rendiment productiu vs aprenentatge (més en l'aplicació virtual).
<i>Amenaces</i>
Possible superficialitat en el tractament de contingut en els grups experts. Poc criteri de selecció i síntesi del contingut de manera individual i dels grups experts. Dubtar sense raons del criteri dels companys que són experts en la tasca final dels grups base. Deixar-se informació essencial acordada en els grups d'experts en l'explicació als grups base. Diferència d'implicació en el treball final al grup base. Repartició de tasques en el grup d'experts (més en l'aplicació virtual). Escolta passiva en els grups base. Aprendre més sobre el tema en què esdeven experts que dels altres temes. Falta d'algun component expert pot desestabilitzar el seu grup base (més en l'aplicació virtual). La cerca del rendiment productiu com a grup sense poder veure com fan els altres grups pot debilitar el procés d'aprenentatge cooperatiu: es pot col·laborar més que cooperar (en l'aplicació virtual). Dificultats de connexió i recursos en línia i possibilitat de desmotivació (en l'aplicació virtual).
<i>Fortaleses</i>
Seguir un ordre preestablert (individual dintre dels grups base → grups experts → grups base) ajuda a concretar i fer bé la dinàmica. Dinamisme del mètode motiva (en l'aplicació presencial). Tenir un objectiu individual i la missió d'esdevenir expert d'un tema ajuda al sorgiment de la responsabilitat individual davant d'un grup, fomenta la motivació i la participació activa. Escolta activa en els grups d'experts. Fomenta el diàleg i l'aprenentatge entre iguals. Motivació individual-grupal-col·lectiva (col·lectiva més en l'aplicació presencial). Tothom aporta i se sent una peça del Puzzle (més en l'aplicació presencial). Diferent a la didàctica "tradicional" de la història.

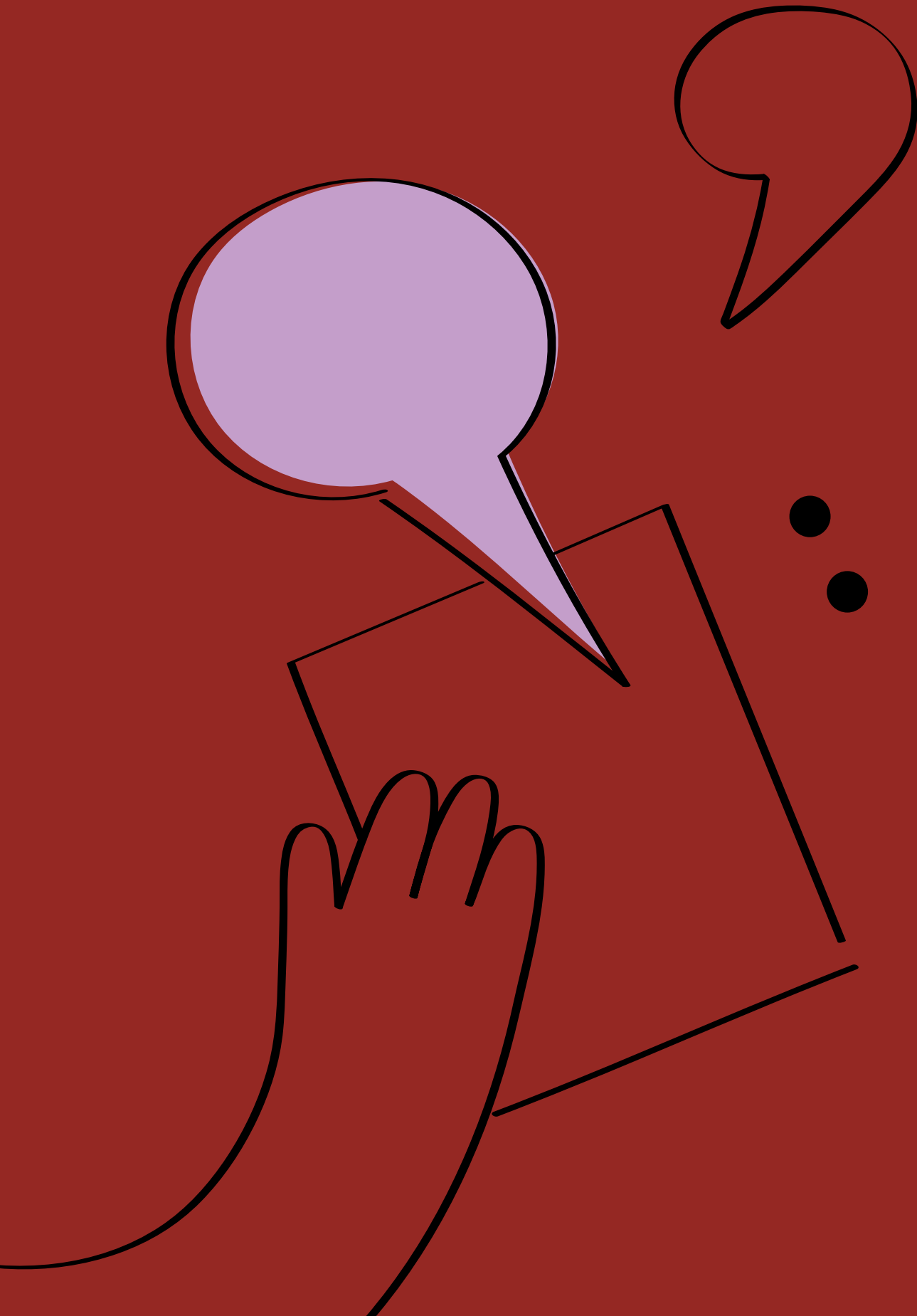
¹²⁴ Aquesta taula representa el que tenen en comú els dos casos aplicats (presencial i virtual), encara que si algun tret característic és molt definitori de només un dels dos, s'indica entre parèntesi.

Protagonisme de l'individu dintre de l'E-A. Autonomia en l'aprenentatge. Treball amb valors cooperatius. Fomenta l'autonomia en l'aprenentatge. Fomenta el pensament reflexiu i crític. Sensació d'aprendre un mètode útil per a Educació Primària. Sensació d'aprendre un mètode eficaç per a l'aprenentatge de la història. Compromet l'alumnat dintre d'un col·lectiu (en l'aplicació presencial). Coregulació entre grups i avaluació formadora (en l'aplicació presencial).
<i>Oportunitats</i>
Creació de dos tipus de grups afavoreix la interrelació i la cohesió del grup-classe. Coneixença d'altres companys i ampliació del perímetre social de l'individu. Treball de la gestió emocional (et sents expert i responsable d'un tema i ho has de compartir). Sentiment de pertinença dintre d'un col·lectiu: sentir-se una peça del Puzzle. Dinamisme, motivació i participació activa per aprendre la història. Escolta, diàleg i consens en dos grups diferents. Ocasíó de treballar contingut que pot ser fragmentat per al seu aprenentatge. Treball de competències: lectora, expressió escrita, expressió oral, pensament crític, pensament reflexiu, valoració de l'altre i sentiment de pertinença (cívica i ciutadana).

Font: elaboració pròpia.

PART V

Conclusions



Chapitre 15.– Conclusions, limites de la recherche et champ d'application de futures recherches

Dans ce dernier chapitre, nous vérifierons la réalisation des objectifs de recherche et la validité des hypothèses de recherche que nous avons établie au départ. Nous répondrons aux questions que nous nous sommes posées au début de cette thèse de doctorat, avec le soutien des données et des connaissances acquises. Nous fixerons également les limites, celles liées à l'échantillon et au temps de recherche. Ensuite, un champ d'études futures sera établi en établissant de nouvelles lignes de recherche qui relient la Didactique des sciences sociales à la coopération entre étudiants. Enfin, un dernier point de réflexion est inclus en guise de synthèse finale.

15.1. Conclusions de la recherche

Dans la matière *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* (Enseignement et apprentissage des sciences sociales II) de la quatrième année du cycle d'enseignement primaire de l'Université Rovira i Virgili, l'explication théorique n'était pas suffisamment complétée par l'expérience pratique, de sorte qu'il était nécessaire d'utiliser un enseignement-apprentissage coopératif actif, utile et basé sur la pratique des valeurs coopératives, pour former de futurs enseignants avec une pédagogie qui a une perspective critique et humaine. Mais aborder le concept de coopération dans le domaine de l'apprentissage au sein de la Didactique des sciences sociales est une tâche complexe pour plusieurs raisons. Parmi celles-ci, il faut mettre en 'œuvre la coopération entre les étudiants dans un contexte social et économique d'hégémonie néolibérale, le faire dans la formation universitaire des enseignants et à travers la Didactique des sciences sociales, où les recherches faites au respect sont bien maigres, ainsi que les deux mondes qui ont été étudiés, appliqués, analysés et comparés : apprentissage coopératif (*cooperative learning*) et pédagogies coopératives. L'apprentissage coopératif, pour le réinterpréter et souligner que dans la Didactique des sciences sociales, il ne nous sert pas d'apprentissage coopératif s'il n'est pas critique et avec posture sociale, en véhiculant les valeurs sociales coopératives ; et pédagogies coopératives, pour les introduire, car elles constituent un nouveau mode de coopération dans les classes à la racine francophone où il s'est avéré plus conforme et cohérent avec ce que nous comprenons que la Didactique des sciences

sociales devrait être et faire. Autrement, cette enquête est terminée sans oublier les multiples interprétations sur ce qu'est exactement la coopération et tous les débats qui entourent cette question.

Dès lors, cette thèse de doctorat est d'abord une recherche théorique, car elle a créé une base de la coopération dans l'apprentissage qui inclut et compare deux conceptions : l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) et les pédagogies coopératives ; en même temps, l'étude cherche des rapports avec les valeurs coopératives et la Didactique des sciences sociales. Deuxièmement, il s'agit d'une recherche pratique, car, sur la base de tout le corpus théorique étudié, un cadre méthodologique a été créé avec la conception de structures coopératives qui ont été mises en 'œuvre, et qui ont ensuite été analysées et comparées.

Dans le cadre de la recherche pratique sur les pédagogies coopératives, une étude parallèle a également été réalisée dans laquelle ont été appliquées les *Discussions à Visées Démocratique et Philosophique* (DVDP), une forme de « coopération pour faire collectif » qui aide à acquérir des habitudes de réflexion ; et une deuxième étude parallèle, l'étude transversale, dans laquelle est utilisée la méthode coopérative Puzzle (*Jigsaw Classroom*) pour l'associer à l'apprentissage des périodes historiques de manière diachronique et synchronique.

Toutefois, des conclusions sont à présent tirées des résultats, de la triangulation des données et de la comparaison entre les séminaires, les études de cas - l'échantillon total des deux études de cas est de 166 participants ($n = 166$) - et études parallèles.

Avant de commencer les conclusions, de manière schématique, il est rappelé que:

- Dans l'étude de cas 1 (apprentissage coopératif), il y a un échantillon de 98 participants ($n = 98$). Il s'agit des étudiants de la matière pour l'année académique 2019-2020 (face-à-face et virtuelle, en raison de la pandémie de covid-19). Ils sont répartis en deux séminaires : séminaire 1 ($n = 49$) (équipes hétérogènes) et séminaire 2 ($n = 49$) (équipes homogènes).
- Dans l'étude de cas 2 (pédagogies coopératives), il y a un échantillon de 68 participants ($n = 68$). Ce sont les étudiants de la matière pour l'année académique 2020-2021 (organisé virtuellement en raison de la pandémie de covid-19). Ils sont répartis en deux séminaires : séminaire 1 ($n = 43$) (groupes coopératifs hétérogènes basés sur des pédagogies coopératives, on y retrouve deux des huit

cas particuliers du sujet) et séminaire 2 (n = 25) (groupes coopératifs hétérogènes basés sur des pédagogies coopératives, on y retrouve six des huit cas particuliers du sujet). Cette étude de cas 2 comprend une recherche sur les Discussions à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) pour débattre des Problèmes sociaux pertinents (PSP). Sept DVDP sont créées.

- Concernant l'autre étude parallèle, il s'agit d'une recherche transversale (méthode Puzzle pour travailler sur des périodes historiques) qui inclut les participants de l'étude de cas 1 et de l'étude de cas 2. Il y a un échantillon total de 99 participants (n = 99), dont 42 participants (n = 42) proviennent de l'étude de cas 1 (cours 2019-2020) (Puzzle face-à-face) et 57 (n = 57) sont issus de l'étude de cas 2 (cours 2020-2021) (Puzzle virtuel).

15.1.1. Objectifs de la recherche

Le but pratique de la recherche était d'obtenir tout un recueil d'informations et des conclusions, aussi solides que possible, pour continuer à adapter la structure, l'organisation des étudiants et le contenu à fournir des sciences sociales pour les prochains cours, après avoir mis en place les différentes structures coopératives conçues. Dans le même temps, le grand objectif est d'introduire dans notre contexte éducatif et de recherche une nouvelle manière de comprendre et d'appliquer la coopération entre les étudiants et les pédagogies coopératives.

La conclusion à cet objectif pratique général de la recherche est que l'étude réalisée a mis en avant des sciences sociales plus humaines et a activé une vision large chez les étudiants qui deviendront de futurs enseignants, de la manière de traiter les différentes disciplines sociales dans les classes d'enseignement primaire par le biais du travail coopératif. Et, par sa pratique, il a montré à ces futurs enseignants un moyen de faire en sorte qu'il permette de former des citoyens aux attitudes plus démocratiques, ainsi que de les doter d'outils qui les aident à obtenir une maîtrise plus critique et significative du contenu des sciences sociales. Comme on l'a vu, la proposition de recherche implique à la fois des aspects de structure, d'organisation et de type d'interaction coopérative, mais aussi des aspects d'éducation démocratique, de création d'espaces communs de réflexion, de création d'espaces autogérés par les étudiants eux-mêmes et de création de structures

pour des débats plus participatifs et réfléchis pour traiter des Problèmes sociaux pertinents.

Nous verrons ensuite les conclusions précises auxquelles nous sommes parvenues dans cette thèse de doctorat à travers les objectifs de recherche.

15.1.1.1.- Réalisation des objectifs de la première partie de la recherche : analyse théorique

La première partie de cette thèse est une recherche théorique qui fixe deux objectifs généraux, pour lesquels des objectifs spécifiques étaient définis. L'**objectif premier** était d'« enquêter, d'analyser et de conceptualiser l'origine, les bases et le fonctionnement de l'apprentissage coopératif et des pédagogies coopératives, et de les comparer pour établir un cadre théorique sur la coopération entre étudiants ». Et, pour sa réalisation, quatre spécifiques étaient marquées.

- *Objectif spécifique 1.1 : Déterminer l'origine de la coopération dans l'apprentissage et la recherche dans la littérature, et définir les fondements psychosociaux, biologiques et culturels de la coopération dans la classe.*

La pratique de la coopération entre les étudiants n'est pas nouvelle, la situation d'apprentissage de faire travailler ensemble pour atteindre des objectifs partagés ou pour s'aider se pratique depuis longtemps. Dans le chapitre 2 de cette recherche, nous avons parlé de Socrate, Sénèque, Comenius, Joan Baptista de la Salle, Lancaster, Bell, et de bien d'autres encore. Les antécédents font partie de l'histoire de l'éducation et, en même temps, de l'histoire de l'humanité.

De même, certains pédagogues et éducateurs qui ont une influence sur les pratiques de coopération actuelles ont été décrits, même si trois d'entre eux ont été mentionnés, qui, à mon avis, semblent avoir un poids anecdotique dans l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) que nous appliquons. Ce sont Francesc Ferrer i Guàrdia, Anton S. Makarenko et Paulo Freire. Souvent bannis des listes d'antécédents des situations coopératives anglo-saxonnes, ils représentent des idées collectives qui font défaut dans la conception et la pratique de l'apprentissage coopératif.

Ferrer i Guàrdia, Makarenko et Freire représentent un idéal d'émancipation de l'individu. Un esprit de transformation sociale, ou du moins de préoccupation pour la société et d'idées de collectifs, qui n'existe pas dans les bases du *cooperative learning*.

Par ailleurs, il est curieux que la figure de Francesc Ferrer i Guàrdia ait plus de poids dans les pédagogies coopératives du domaine francophone (grâce à Célestin Freinet) que dans la proposition coopérative d'apprentissage coopératif du pays. Nous « buvons » du *cooperative learning* américaine, nous l'avons adapté, étudié et pratiqué comme « *aprenentatge cooperatiu* » (apprentissage coopératif), mais nous n'avons jamais réalisé que chez nous, au début du XXe siècle, nous avions l'École Moderne de Ferrer i Guàrdia.

Par conséquent, sans que cela soit l'achat de toute la proposition de ces auteurs (par exemple, contrairement à certains de ces auteurs, je défends fermement l'acquisition de connaissances et je préviens du danger de la non-directivité dans une grande partie des situations d'apprentissage par la coopération en classe, entre autres) et, sans que ce soit la défense d'une militance par rapport à ce qui se dit ici (l'apprentissage), le travail de ces trois éducateurs du XXe siècle est mis en valeur l'essentiel du XXe siècle, pour rappeler ce qui devrait aussi être l'essence de la coopération entre étudiants en Didactique des sciences sociales.

Par ailleurs, comme on le sait, l'apprentissage coopératif et des situations de classe coopératives ont fait l'objet de recherches qui en démontrent l'efficacité face à des structures individualistes (*individualistic learning*) et compétitives (*competitive learning*). Ainsi, la coopération entre étudiants qui devient au sein de l'apprentissage coopératif et des pédagogies coopératives se développe à partir d'une série de théories de base de l'apprentissage contrastées qui ont été étudiés et diffusées à travers de nombreuses études de psychologie au XXe siècle.

Les apports du constructivisme social sont essentiels à la coopération dans l'apprentissage, et sont à la base des interactions générées par le travail en groupe, la collaboration ou la coopération entre les étudiants. Ainsi, il est clair que le centre de tout processus d'apprentissage est l'interaction sociale (conflits socio-cognitifs) qui naît de l'opposition de réponses différentes ou opposées, et cela conduit les étudiants à connaître d'autres perspectives qui peuvent être utilisées pour construire une nouvelle solution. La connaissance est donc co-construite lorsqu'interagissent deux ou plusieurs personnes. Le

conflit interpersonnel et intergroupe, s'il est bien établi, peut contribuer (plus qu'à rendre plus difficile) le succès individuel, la qualité des décisions collectives et l'efficacité de l'organisation. En d'autres termes, le conflit sera enrichissant lorsqu'il se produira dans un contexte coopératif bien structuré (qui inclut des situations formelles et informelles), car, par exemple, toute dynamique de groupe appelée « coopérative » n'entraîne pas un conflit interpersonnel positif.

La théorie socio-culturelle, issue des idées de Vygotski, a renforcé le concept d'interaction sociale en tant que mécanisme de développement. Mugny, Doise et Perret-Clermont ont décrit l'évolution possible des désaccords d'idées entre étudiants (sous forme de conflits socio-cognitifs) vers des états de doute et d'incertitude (de conflit cognitif) (Buchs et al., 2008). Les apports de Bruner et de Bandura sont également importants.

Enfin, il faut aussi tenir compte des thèses de Kropotkin, souvent bannies par celles de Darwin, qui affirment que le rôle principal dans l'évolution éthique de l'humanité était l'entraide et non la lutte mutuelle. Il peut aussi être intéressant d'aborder la théorie d'Ovejero (2018) qui affirme que la coopération humaine a des bases très solides, tant psychologiques que biologiques et culturelles. Mais il y a un aspect sur lequel s'est focalisée cette étude, c'est le rapport entre le processus socio-cognitif et le processus cognitif dans l'apprentissage comme base du travail en groupe que nous offrent les pédagogies coopératives et, d'autre part, la théorie de l'interdépendance sociale comme base du *cooperative learning*.

- *Objectif spécifique 1.2 : Analyser les bases de l'apprentissage coopératif et en établir un fondement théorique.*

Le concept « *aprenentatge cooperatiu* » (apprentissage coopératif) (AC) est la traduction en langue catalane du concept pédagogique anglo-saxon *cooperative learning* (CL), qui est comme on l'appelle depuis ses origines dans les années 1970 et 1980 aux États-Unis d'Amérique, et c'est comme on l'a étendu et qu'on appelle internationalement cette façon de faire en classe. Il n'est pas un nouveau venu dans l'enseignement et, comme on l'a découvert, son idée première remonte au début du XIXe siècle quand en 1806 il ouvre une école lancastérienne à New York, mais il ne prendra pas de force avant les postulats de Dewey (1915), les études de psychologie des organisations de Lewin (1945), celles de

dynamique des groupes en action de Thelen (1954) et celles de la théorie de la Deutsch interdépendance sociale (1949b, 1962).

Les théories sur l'interdépendance sont la base du succès de l'apprentissage coopératif. Ils apparaissent au début du XXe siècle avec Kurt Koffka, l'un des fondateurs de l'école germanique de psychologie de la Gestalt. L'un de ses collègues, Kurt Lewin, est celui qui développe les études de Koffka et voit comment les comportements coopératifs et compétitifs sont motivés par le désir d'atteindre un objectif. Morton Deutsch est l'un des disciples de Kurt Lewin, et développe la pensée de Lewin sur l'interdépendance sociale en formulant la théorie de la coopération et de la compétition, qui depuis 1949 sert de cadre conceptuel pour l'apprentissage coopératif.

C'est Deutsch qui influence Elliot Aronson et David W. Johnson. Le premier est le créateur de la méthode Puzzle (*Jigsaw Classroom*), l'une des pratiques les plus répandues dans le monde – et qui est également appliquée et étudiée dans cette étude – et le dernier, avec son frère Roger T. Johnson, à partir des années 1970 et 1980, constituent les bases de la théorie de l'interdépendance sociale, issue des énoncés de l'école germanique, et de Lewin et Deutsch.

Ainsi, les frères Johnson jettent les bases théoriques et pragmatiques du *coopérative learning* et ce sont eux qui les dessinent comme des propositions pour la classe, dans les mêmes années où apparaissent d'autres chercheurs comme Slavin, Sharan et Sharan ou Kagan. Tous postulent une série de méthodes et techniques coopératives pour leur application à l'école avec une évolution continue de la théorie. À partir des années 1980, l'application des méthodes aux États-Unis et au Canada s'accroît, tandis que l'étude et la pratique commencent à s'étendre en Israël, aux Pays-Bas, en Norvège et en Angleterre, pour ensuite s'étendre à des foyers réduits en Italie, en Suède ou en Espagne. Et c'est ainsi qu'il arrive ici et que nous le traduisons par « *aprenentatge cooperatiu* ».

Les méthodes coopératives les plus répandues sont : l'Apprendre Ensemble (*Learning Together*) de Johnson et Johnson ; le Puzzle ou casse-tête (*Jigsaw Classroom*) d'Aronson ; le Puzzle ou casse-tête II (*Jigsaw II*) de Slavin ; l'Apprentissage en groupes d'étudiants (*Student Team Learning*) de De Vries, Edwards et Slavin ; le Groupe de recherche (*Group Investigation*) de Sharan et Sharan ; l'Enseignement complexe (*Complex Instruction*) de Cohen ; l'Approche structurelle (*Structural Approach*) de

Kagan ; ou le tutorat entre pairs (*Peer Tutoring*). Tous partagent certains traits essentiels et sont conçus pour transformer l'activité de groupe (à l'exception du *Peer Tutoring*, qui est généralement par paires) en une activité coopérative, mais différent en termes pratiques et organisationnels. En règle générale, ils contrastent avec l'apprentissage compétitif et rompent avec l'apprentissage individualiste. Cependant, comme l'a montré l'analyse théorique, ils ne sont pas un ensemble homogène sur les liens entre coopération et concurrence puisque plusieurs de ses promoteurs défendent la concurrence entre les groupes où d'autres proposent de l'éviter.

Dans ce travail, il existe actuellement trois possibilités d'utilisation lorsque nous évoquons le concept « apprentissage coopératif » : 1) la possibilité « générique » lorsqu'elle est utilisée comme concept parapluie de toutes les méthodes, techniques et stratégies qui y sont incluses ; 2) la possibilité « spécifique », lorsqu'on utilise l'une de ces méthodes ou techniques et on dit que l'on fait de l'apprentissage coopératif, comme on peut aussi croire que l'apprentissage coopératif est seulement cette méthode (par exemple, on passe généralement lorsque l'on utilise la méthode Puzzle) ; 3) la possibilité « diffuse » (généralisé), quand on applique l'idée des frères Johnson avec la méthode d'Apprendre Ensemble (*Learning Together*) et les cinq éléments essentiels pour qu'un groupe devienne coopératif sont pris en considération.

Dans l'ensemble, c'est cette dernière possibilité qui a été la plus adoptée depuis la fin des années 1990 dans notre contexte éducatif et de recherche didactique. Le programme étendu « *Cooperar per Aprendre/Aprender a cooperar* » (Coopérer pour Apprendre / Apprendre à Coopérer) (CA/AC), qui relie diversité et apprentissage coopératif, des Pujolàs et des collaborateurs, s'inspire du *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1985) de Slavin et des collaborateurs, et a pour double but d'apprendre du contenu scolaire avec le travail d'équipe en tant que ressource (coopérer pour apprendre) tout en apprenant à travailler en équipe comme un contenu supplémentaire (apprendre à coopérer).

L'idée d'« *aprenentatge cooperatiu* » a également enraciné notre imaginaire enseignant et de recherche grâce aux travaux d'Ovejero, Rué, Fabra, Echeita, Lobato Fraile, Mir, Lago, Duran, Monereo, Vidal, Domingo, Torrego, Negro, Monge, Gavalda, Ruda, Guix, Serra, Jiménez, Naranjo, Riera, Soldevila, Arumí, Torres, Guarro, Rayón, Zariquiey, Iglesias, Fernandez-Río, Cañabate, entre autres.

À l'heure actuelle, ce type de coopération en classe, qui ne comprend que l'organisation de groupes coopératifs, est en voie de changement. Par exemple, Cañabate et Colomer (2020b) comprennent l'apprentissage coopératif comme un concept devenu un mouvement éducatif large qui respecte la diversité culturelle et éducative, et se donne pour objectif la justice ainsi qu'une vision durable et éthique de la vie. Ou encore les études de Duran qui dirige le groupe de recherche GRAI de l'UAB qui concentrent le focus sur le tutorat entre pairs et le fait qu'un étudiant apprend en enseignant.

Enfin, dans cette étude, nous concluons que l'apprentissage coopératif n'est pas un ensemble homogène sur les interactions qui apparaissent entre les étudiants. Selon la méthode ou la technique coopérative qui s'applique, elles peuvent être de coopération, de collaboration, de coordination, de tutorat entre pairs, etc., donc très différentes entre elles. L'une des conclusions de cette recherche est donc que le terme « apprentissage entre pairs » est plus souvent utilisé comme concept parapluie pour inclure toutes les méthodes qui se disent coopératives du *cooperative learning*. Parce que sous cette dénomination, apprentissage entre pairs, il y a la coopération, la collaboration, la coordination ou le tutorat entre pairs.

Ainsi, il est proposé que chacune de ces méthodes soit mentionnée par son nom ou sous l'abri de « l'apprentissage entre pairs », car, comme on l'a montré dans ce travail, certains d'entre eux en ont bien peu de coopération.

- *Objectif spécifique 1.3 : Explorer et connaître les pédagogies coopératives pour les introduire dans notre contexte scientifique et éducatif et dans la formation des enseignants en Didactique des sciences sociales, tout en créant une base théorique.*

Les « *pedagogies cooperatives* » (PC) est le terme en catalan dans lequel nous avons décidé d'introduire dans notre contexte académique, à travers cette thèse de doctorat, le concept issu du monde francophone des pédagogies coopératives. Les pédagogies coopératives sont principalement le fruit d'éducateurs et de mouvements éducatifs de l'École Nouvelle française et de la recherche scientifique sur la dimension sociale dans l'apprentissage.

Nous entrons pleinement dans le paradigme de « coopérer pour apprendre », et c'est dans cette ligne qu'ont œuvré de grandes figures de l'éducation française : Célestin

et Élise Freinet avec la coopération scolaire, Roger Cousinet avec le travail libre en groupe, Barthélémy Profit avec les coopératives scolaires, Fernand et Jean Oury avec la pédagogie institutionnelle, Philippe Meirieu avec la pédagogie différenciée et l'apprentissage en groupe, parmi beaucoup d'autres. Tous ont contribué au développement de différentes pédagogies en encourageant la coopération entre les étudiants, de différentes manières et pour différentes raisons. Tout comme tous ces travaux ont été réalisés grâce à des mouvements pédagogiques comme l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, le GFEN, l'AVPI, le CRAP ou les RERS.¹²⁵

Outre ces dynamiques pédagogiques, la dimension sociale de l'apprentissage a été explorée scientifiquement. Ils sont généralement basés sur des théories constructivistes de l'acte d'apprentissage qui considère les obstacles cognitifs comme des sources de développement. Dans ce cadre de pédagogies coopératives, les rapports interpersonnels se présentent donc comme des vecteurs de trois types de pétitions coopératives : de soutien face à une difficulté, de diversification d'idées individuelles, et de conflits interpersonnels (par la confrontation d'opinions).

En définitive, Connac, fort d'un immense corpus de recherche, a étudié et regroupé les « *pedagogies cooperatives* » sous le parapluie de *pédagogies coopératives* (au pluriel). On y trouve tout un recueil étudié de variantes de « coopérer pour apprendre » : l'aide, l'entraide, le travail en groupe, le travail en équipe et le travail en atelier. Dans le même temps, l'appellation inclut d'autres formes qui sont pour « coopérer pour faire collectif » : les conseils coopératifs, la Discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), les jeux coopératifs, les marchés de connaissances, entre autres.

Dans notre contexte d'enseignement et de recherche, nous ignorons les pédagogies coopératives, nous ne connaissons pas les effets, la mise en œuvre et, presque, l'existence.

¹²⁵ ICEM: *Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet*, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>; AGSAS: *Association des groupes de soutien au soutien*, <http://agsas.fr/>; OCCE: *Office central de la coopération à l'école*, <http://www2.occe.coop/>; 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/> Consultades el 20/12/2021.

- *Objectif spécifique 1.4 : Identifier et décrire des similitudes et des différences axiologiques, épistémologiques et praxéologiques entre l'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives.*

Parmi toutes les manières de mettre en œuvre la coopération en classe, cette étude distingue deux conceptions de coopération dans l'apprentissage. La déduction c'est que, comme nous l'avons vu dans les chapitres de l'apprentissage coopératif et des pédagogies coopératives, depuis le début du XXe siècle, différentes cultures ont vu le jour pour leur application que, dans cette recherche, nous avons rassemblé dans deux grandes familles de pédagogies de la coopération : l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), à la racine anglo-saxonne, celles qui ont été traduites, étudiées, reconstruites et utilisées dans notre système éducatif, et les pédagogies coopératives (*pédagogies coopératives*), à la racine francophone, qui sont inconnues.

Dans l'analyse comparative de ces deux grandes familles de pédagogies de coopération, on constate plusieurs similitudes et différences entre elles, en ce qui concerne les valeurs qu'elles prétendent développer (axiologie), le soutien théorique sur lequel elles se basent et réclament (épistémologie) et les pratiques qu'elles développent et les soutiennent (phraséologie).

L'apprentissage coopératif est basé sur des études de psychologie sociale dans le domaine anglo-saxon, il tente de développer des compétences coopératives pour apprendre à coopérer (par exemple par le biais de techniques coopératives simples), et aussi de systématiser des manières de « coopérer pour apprendre » (par le biais de techniques coopératives simples ou de méthodes coopératives). En revanche, les pédagogies coopératives établissent tout un corpus théorique étudié dans l'action pratique qui aboutit à pratiquer plusieurs manières de « coopérer pour apprendre ». Ces pratiques sont issues d'approches de l'École Nouvelle française qui sont rigoureusement pensées et appliquées. Ainsi, les pédagogies coopératives ne proposent pas tant la notion d'acquérir des compétences coopératives que l'apprentissage coopératif.

Cependant, les deux conceptions se basent sur les études de l'interaction avec les autres et sur ce qui produit entre les étudiants. C'est pourquoi les deux suivent les thèses de Piaget, Mugny, Doise, Perret-Clermont, Vygotski, Bruner, Bandura. L'apprentissage coopératif se concentre davantage sur l'interdépendance sociale, et les pédagogies coopératives se concentrent sur les processus de socio-construction et de déséquilibre cognitif de l'apprentissage.

Sur la base de ces fondements et de leurs traditions éducatives et de recherche, ils amènent donc différents types de propositions dans les salles de classe. L'apprentissage coopératif, selon la méthode ou la technique coopérative, encouragera certains effets, bien que la grande majorité des propositions et programmes pour la coopération en classe reposent sur les cinq éléments essentiels des frères Johnson. De plus, en règle générale, sauf lorsque le tutorat entre pairs est pratiqué (par exemple), les programmes envisagent la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif par la formation de groupes d'apprentissage coopératifs stables (hétérogénéité de 4 à 5 membres). Ce groupe tente d'apprendre en coopérant et, en même temps, se forme dans des compétences coopératives pour apprendre à coopérer. Pour apprendre de ces compétences, c'est lorsque les programmes introduisent des techniques coopératives simples (comme le 1-2-4), dont la grande majorité proviennent de Kagan (*Structural Approach*).

Par contre, dans les pédagogies coopératives, Connac a réuni chacune des pédagogies coopératives (aide, entraide, travail en groupe, travail en équipe, travail en atelier, conseil coopératif, DVDP, marchés de connaissances etc.), les a étudiées en raison de l'origine provenant de l'École Nouvelle française et les a organisées dans une proposition de classe coopérative actuelle pour traiter l'hétérogénéité du group-classe à travers la personnalisation de l'apprentissage. Ainsi, les pédagogies coopératives se concentrent sur une personnalisation de l'apprentissage, à travers d'un plan de travail individuelle, où la classe deviennent ensuite les pratiques coopératives d'apprentissage et de collectif. De plus, sa diffusion et la création de matériel didactique par les différents niveaux et aires d'enseignement des groupes ICEM34 et PIDAPI font qu'il arrive dans les salles de classe d'une manière conjuguée, didactique et claire. Cela conduit à des études d'application didactique et de guidage sur la manière de porter les variantes et les différents dispositifs en classe.

En ce qui concerne les valeurs, derrière l'apprentissage coopératif, il y en a des intrinsèques comme la solidarité, l'aide ou le respect, ou des actions comme celles d'encourager les compagnons et de les accompagner dans les succès et les échecs. Mais le *cooperative learning* s'étend à l'époque Reagan avec des objectifs concrets, et ne rassemble aucune critique du système économique, social et culturel, qui en définitive sont responsables de la reproduction d'attitudes individualistes, égoïstes et compétitives. Ainsi, du point de vue critique de la Didactique des sciences sociales, il faut repenser et appliquer concrètement un apprentissage coopératif « critique ». Suivant la ligne

d'Ovejero (2018), avec cette perspective - et avec des propositions comme celle d'articuler les valeurs du coopératif dans l'apprentissage coopératif (Gavalda, 2000) -, nous pouvons l'introduire avec des intentions de changement social ou d'émancipation de l'individu.

Et en ce qui concerne les pratiques concrètes, il faut souligner que dans les techniques coopératives simples de l'apprentissage coopératif, le rôle n'est pas le même que dans les situations d'aide, d'entraide ou de tutorat des pédagogies coopératives. Il y a de grandes différences. Les techniques simples ont pour but d'enseigner et d'entraîner, d'abord apprendre à coopérer, puis de les pratiquer pour « coopérer pour apprendre », tandis que les variantes décrites des pédagogies coopératives sont directement des « formes de coopération pour apprendre » qui sont étudiées pour devenir en classe de manière formelle ou informelle, disposant l'apprentissage entre elles dans une relation symétrique ou dissymétrique.

Les techniques coopératives simples ne sont pas aussi vertébrées et calculées dans le cadre d'un processus de développement de l'apprentissage, et restent au critère de l'enseignant avec quelles intentions les appliquer et, ensuite, à l'usage aléatoire et à la bonhomie de leur utilisation par l'étudiant. En revanche, les situations des pédagogies coopératives sont des processus structurés de développement de l'apprentissage et chaque pratique a ses propres objectifs.

Toutefois, la question n'est pas de devoir choisir entre appliquer les techniques coopératives simples ou les variantes coopératives décrites des pédagogies coopératives, le fait est qu'il s'agit de structures différentes à des fins différentes qui peuvent être complétées au quotidien dans la classe.

En définitive, la grande différence entre les deux conceptions est que dans les pédagogies coopératives, à partir des études de Connac, il y a une *didactisation* de la coopération. Et cela doit être l'un des buts fondamentaux de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), de la clarification des bases épistémologiques et de la diffusion d'une manière plus didactique afin que les enseignants suivent la proposition, sans confusion conceptuelle, et disposent d'outils et de ressources adaptés au niveau éducatif et au domaine dans lequel ils enseignent. Cependant, il faut dire que Duran, à la tête du groupe de recherche GRAI de l'UAB, apporte une lumière concrète dans la recherche du

tutorat entre pairs et l'apprentissage entre pairs, comme concept parapluie qui englobe la coopération d'entre autres types d'interactions.

La deuxième grande différence est que les pédagogies coopératives élargissent le champ d'action de l'apprentissage coopératif. C'est un concept nouveau - le terme (en pluriel) commence à être utilisé à partir de Connac (2009), et se concrétise dans ses publications ultérieures, jusqu'à ce qu'à Connac (2017b) soit consolidé - qui reprend toute une série de pédagogies et de pratiques de « coopération pour apprendre » et « coopération pour faire collectif », tandis que l'apprentissage coopératif privilégie le développement des compétences coopératives.

Toutefois, tout en mettant de côté ses singularités, on peut affirmer qu'il ne s'agit pas d'approches coopératives qui entrent en collision ou rivalisent, mais plutôt de logiques avec des traditions différentes, proposées pour contribuer à l'apprentissage et au bien-être de l'étudiant et qui peuvent présenter des formes de complémentarité. Et est-ce là qu'il faut investir dans les efforts, dans une Didactique de la coopération et résoudre des questions fondamentales comme, par exemple, coopérer pour apprendre à coopérer ou pour essayer d'atteindre le contenu du programme d'étude ? En d'autres termes, coopérer est-ce l'objectif ou est-ce le moyen ? Si la réponse inclut la finalité, il est encore plus important de savoir quel type de conception coopérative nous appliquons pour voir quelles valeurs sont implicites.

L'objectif général 2 est de « Construire une base théorique solide pour défendre l'emploi de l'apprentissage coopératif, mais d'un point de vue critique, pour former dans l'habitude de voir, de penser, de comprendre, de décider et d'agir, et tout avec une série de valeurs coopératives intégrées dans le processus d'apprentissage ». Pour sa réalisation, deux spécifiques ont été marqués.

- *Objectif spécifique 2.1 : réviser et actualiser les valeurs coopératives et en voir le rapport avec l'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives.*

Comme on l'a vu, malgré les avantages et les effets sur l'apprentissage décrit, l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) que nous connaissons et que nous pratiquons, à la suite des piliers de l'enseignement de Delors (1996), ne comprend pas une manière de connaître, de faire, d'être et de cohabiter conformément aux principes du coopérativisme. Par conséquent, la stratégie pédagogique n'est pas liée à l'idée du

coopérativisme, en tant que mouvement économique et social qui tente de construire un modèle économique alternatif où les piliers sont la propriété collective, l'autogestion et l'assistance mutuelle, en assumant la participation au marché.

Le *cooperative learning* provient en grande partie des études de l'interdépendance sociale de la psychologie sociale développée aux États-Unis, et se concentre sur le type de rapport et d'interaction qui doit exister pour un meilleur apprentissage des étudiants. Et le coopérativisme dérive des mouvements sociaux et économiques tout au long de l'histoire et la littérature se concrétise généralement à Rochdale en 1844, avec la première coopérative moderne qui établit des principes coopératifs qui sont encore suivis aujourd'hui avec l'Alliance coopérative internationale (ACI).

Il faut donc être clair et dire que le fait que le terme « apprentissage coopératif » (*cooperative learning*) inclue le mot « coopération » ne signifie pas que celui-ci s'enracine dans la base du monde du coopérativisme. La première est une stratégie éducative et la deuxième une approche économique et sociale.

Toutefois, cette recherche affirme que l'approche de l'apprentissage coopératif « critique », c'est-à-dire au-delà du simple usage de la stratégie pédagogique, peut être un bon outil de lutte contre l'individualisme systématique (égoïsme) et un bon antidote pour le contexte mondial actuel d'hégémonie néolibérale. Et c'est la raison pour laquelle des propositions comme celle de Gavalda visant à promouvoir les valeurs coopératives - qui proviennent du coopérativisme - dans l'éducation ont du sens. Cette proposition permettrait d'activer dans les établissements d'enseignement l'évaluation des idées divergentes, la nécessité d'un dialogue et d'un consensus, la liberté d'expression, l'égalité et l'équité, la responsabilité en matière de participation, la démocratie en tant qu'outil de travail et norme de respect, la volonté et le désir d'apprentissage, la régulation sociale de l'économie, et la constance et la persistance dans la réflexion.

Ainsi, comme le préconise le groupe *Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius* (Enseignement-apprentissage à partir des valeurs coopératives) (EACoop), dont je fais partie, cette étude conclut par la conviction que l'apprentissage coopératif et le travail sur les valeurs coopératives doivent être les deux faces de la même médaille. Mais pour y parvenir, il faut élargir notre vision de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) et explorer d'autres manières de faire comme les pédagogies

coopératives. Elles ne se concentrent pas sur la coopération comme un but, elles la considèrent plus comme un moyen d'apprendre. Mais elles sont basées sur la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants, de la dimension sociale de l'apprentissage, sur la promotion d'espaces de décision communs et de réflexion, sur la nécessité de l'action collective et d'atteindre des valeurs éducatives comme la générosité.

- *Objectif spécifique 2.2 : Identifier et tracer des lignes de rapport entre la Didactique des sciences sociales et l'apprentissage coopératif critique et les pédagogies coopératives.*

Cette étude apporte des preuves théoriques et pratiques pour travailler dans les sciences sociales par la coopération entre étudiants dans la formation des enseignants. On montre comment les étudiants agissent à travers la structure d'apprentissage coopératif et la structure de pédagogies coopératives qui a été créée, ainsi que leur expérience avec une nouvelle façon de débattre, les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (Tozzi, 2012), à l'origine francophone qui est considérée par les pédagogies coopératives comme un outil d'éducation pour la citoyenneté, de réflexion pour la construction collective.

L'apprentissage coopératif tel qu'il est appliqué en Catalogne et dans le domaine anglo-saxon (*cooperative learning*) obtient de bons résultats. Mais nous constatons également certaines limitations. Par exemple, l'un des problèmes du travail en groupe coopératif du *cooperative learning* est que, souvent, les participants se concentrent uniquement sur la production et cela fait que de nombreuses fois, si l'enseignant n'a pas strictement organisé le processus d'apprentissage ou les étudiants n'ont pas d'expérience en matière de travail coopératif, les étudiants se répartissent le travail par division ou émergent d'autres types de rapports qui ne sont pas de coopération dans l'apprentissage.

Face à ces contraintes, les propositions des pédagogies coopératives d'origine francophone, pratiquement inconnues dans notre pays, sont encourageantes et que cette étude vise à les introduire dans la Didactique des sciences sociales et dans notre contexte académique. Alors que le *cooperative learning* privilégie plutôt le développement des compétences coopératives (apprendre à coopérer), les pédagogies coopératives sont présentées à travers des dispositifs qui cherchent majoritairement à ce que les élèves apprennent en coopérant. Ainsi, les pédagogies coopératives disposent de pratiques et

dynamiques tant pour « coopérer pour apprendre » (aide, entraide, tutorat, travail en groupe, travail en équipe, travail en atelier) que pour « coopérer pour construire collectivement » (conseil coopératif, Discussions à visées démocratique et philosophique, Quoi de neuf ?, bilans, marchés de la connaissance, jeux coopératifs, etc.).

Ainsi, les *pédagogies coopératives* mettent à la portée des étudiants des espaces communs avec des leviers de démocratisation et de réflexion dans lesquels ils peuvent échanger des idées, espaces pour décider des questions de classe (règles, fonctionnement de la vie en classe, tout en accord avec l'enseignant), espaces pour autogestion des rôles de grand-groupe (avec le guide et la formation de la part de l'enseignant).

En définitive, les deux conceptions présentent des formes de complémentarité. Mais, de cette recherche, il est proposé qu'il soit intéressant d'aborder le concept pédagogies coopératives. Ce ne sont pas des méthodes en soi et ils rompent avec les idées préconçues que nous avons sur le travail coopératif : ils influent sur l'individualité, ils pointent sur le volontariat dans la coopération et ils marquent l'utilisation du groupe coopératif comme un outil supplémentaire (et non pas comme le seul). Et en ce qui concerne l'apprentissage coopératif que nous connaissons (*cooperative learning*), il s'inscrit dans le fait qu'il doit être plus qu'une technique pédagogique pour que l'étudiant apprenne plus et mieux. L'objectif doit également être que les étudiants apprennent à réfléchir eux-mêmes de manière indépendante, critique et socialement plus responsable.

L'idée est donc claire depuis la Didactique des sciences sociales : comme nous devons traiter les contenus avec une perspective plus engagée sur le plan social, nous devons également nous demander plus lorsque nous examinons le processus et les situations d'apprentissage que nous proposons dans nos pratiques.

15.1.1.2.- Réalisation des objectifs de la deuxième partie de la recherche : analyse empirique (études des cas 1 et 2)

La seconde partie de cette thèse est une analyse empirique du cadre méthodologique qui est créée sur la base de la recherche théorique de la première partie. Un objectif général pour l'analyse empirique des études cas 1 et 2, qui est **l'objectif général 3** de la recherche, a été établi : « Analyser les deux études de cas conçues et appliquées (apprentissage coopératif et pédagogie coopérative pour examiner comment elles fonctionnent et voir

laquelle des deux s'adapte le mieux au contexte et à l'enseignement-apprentissage des sciences sociales ». Et pour sa réalisation, il y en a eu quatre en spécifique.

- *Objectif spécifique 3.1 : Évaluer s'il vaut mieux mettre en place des groupes de forme hétérogène ou homogène dans l'apprentissage coopératif dans cette matière.*

Dans l'étude de cas 1, les groupes hétérogènes ont une meilleure évaluation et un degré plus élevé d'obtention des éléments analysés dans tous les instruments de recherche que les groupes homogènes. Plus précisément, la triangulation des données montre que les équipes hétérogènes obtiennent de meilleurs résultats que les équipes homogènes dans les indicateurs génériques créés pour mesurer les compétences sociales, le traitement/ auto-évaluation de groupe, la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive.

Les résultats le montrent clairement. Les groupes hétérogènes ont un meilleur contrôle de la situation d'apprentissage que les groupes de conformation homogène. Cela signifie qu'ils savent mieux ce qui doit être fait à tout moment et comment ils doivent travailler entre eux. En regardant les résultats, cela signifie que ces groupes hétérogènes réunissent des comportements plus coopératifs et une interaction coopérative de meilleure qualité que les groupes homogènes. Au contraire, ces derniers tendent à avoir des attitudes de collaboration dans l'apprentissage plutôt que des attitudes de coopération. Cela signifie qu'ils sont plus susceptibles de dériver productiviste avec la répartition du travail entre les membres de l'équipe, où ils ne réunissent pas une responsabilité individuelle aussi marquée et sont également en deçà des indicateurs des compétences sociales et du traitement/ auto-évaluation de groupe que les hétérogènes. En d'autres termes, la communication entre eux et l'autorégulation par le biais des mécanismes créés (*Quadern i Pla de l'equip* / Cahier et Plan de l'équipe) ne sont pas aussi efficaces que dans les groupes de conformation hétérogènes.

Cependant, il faut signaler que les groupes hétérogènes fonctionnaient mieux en présentiel qu'en virtuel. Les instruments de recherche montrent clairement comment, face à une situation d'épuisement et de fatigue comme celle vécue avec la prolongation de l'état d'alarme en confinement due à la pandémie de la covid-19, les groupes tendent à avoir des attitudes de collaboration, de ne pas s'intéresser autant au contenu et d'essayer de terminer plutôt le travail (tout replié, déviation productiviste.). C'est-à-dire qu'il y a

moins de concentration et d'effort, et qu'on tend plus que dans la présence à une division du travail, moment où chacun fait une petite partie du travail. Il y a donc des groupes qui baissent le rythme et la qualité de leur travail, et il y en a d'autres où un (ou certains) de leurs membres se déplaisent de la manière de faire des autres membres. Bien que cela se produise dans les deux séminaires (hétérogènes et homogènes), il est plus fréquent dans les groupes homogènes. Dans ces groupes, leurs membres présentaient déjà plusieurs difficultés à fonctionner de manière adéquate, de sorte que la différence entre le présentiel et le virtuel n'a pas tellement changé.

En ce qui concerne ce séminaire 2 de l'étude de cas 1, où sont présentes les groupes de conformation homogène, trois types d'équipes sont détectés dans l'analyse globale de l'expérience didactique :

- *Typologie 1* : ce sont les équipes où les membres peuvent avancer sans difficulté, effectuent le travail de manière plus autonome et contrôlent plus la situation d'apprentissage que les groupes de typologie 2 et 3.
- *Typologie 2* : ce sont les équipes où les membres progressent mais avec des difficultés. Ils font ce qui est bien, quand c'est bien et comme c'est bien. Mais de nombreuses fois, ils ont besoin de l'orientation ou de l'approbation de l'enseignant pour aller de l'avant.
- *Typologie 3* : ce sont les équipes où les membres ne sont pas capables d'avancer par eux-mêmes sans le guide et la coordination enseignante. Ils ont souvent besoin de ce guidage, et aussi, pour avancer, ils doivent être coordonnés et organisés. Certaines de ces groupes ont progressé tout au long de l'expérience et n'ont pas tellement exigé la présence de l'enseignant.

Dans les grandes lignes, on peut avancer que ce sont les groupes de la typologie 1 qui ont obtenu les meilleurs résultats dans le questionnaire initial, celles de la typologie 2 qui ont obtenu les résultats les plus mauvais des deux autres ensembles, et celles de la typologie 3 qui obtiennent les pires résultats. De plus, il est conclu que, dans les grandes lignes, il est convenu que les groupes de la typologie 1 étaient celles qui tendaient à « coopérer pour apprendre », celles de la typologie 2 coopéraient en fonction du jour, de la tâche à faire ou de la motivation de leurs membres, et celles de la typologie 3 ne coopéraient que lorsque les indications explicites de l'enseignant, car quand le professeur

n'était pas là, ils n'avaient pas beaucoup d'initiative, et ils cherchaient des solutions rapides (tendant à collaborer), c'est-à-dire diviser le travail en parties.

Il faut souligner que dans les groupes homogènes, il y a eu une tendance très évidente à la collaboration, et non à la coopération, tant présenteielle que virtuellement, et c'est ce qui les différencie des groupes hétérogènes. Le processus d'apprentissage est tout dans cette recherche, car il prévoit un type d'interaction à apprendre, un dialogue à communiquer, un débat pour défendre et mettre d'accord les idées, les pensées, une confrontation d'idées pour aller au-delà des siennes, etc. Et dans les résultats, la différence entre les deux types de conformation est bien évidente, ce qui nous fait remarquer que dans les groupes hétérogènes, il y a eu un approfondissement plus important dans les notions sociales que dans les groupes homogènes, car dans ces groupes, par exemple, souvent, ses membres ne se demandaient pas pourquoi il fallait faire ce travail avec cette idée de base ou de la manière indiquée par l'un de ses compagnons, et ils le suivirent sans rien remettre en cause - dérive « différenciatrice » dont parle Baudrit (1999), Connac (2021c) et Meirieu (2018) -. Comme dans d'autres de ces équipes, aucun des étudiants n'était capable de diriger l'équipe.

On conclut que il en ressort que les groupes de conformation hétérogène s'adaptent mieux à la matière de Didactique des sciences sociales que nous proposons et que nous voulons proposer à l'avenir, et qu'elles sont davantage en phase avec l'idée d'apprentissage coopératif « critique » et avec les valeurs coopératives que l'on veut mettre en place avec cette recherche. Les groupes hétérogènes s'adaptent donc mieux que les groupes homogènes dans le contexte universitaire que nous avons réuni et à la formation éducative que nous voulons développer à l'Université Rovira i Virgili de Tarragone.

- *Objectif spécifique 3.2 : Étudier dans le processus d'interaction entre pairs et détecter quels sont les principaux comportements coopératifs des étudiants au sein des équipes dans l'apprentissage coopératif et au sein des groupes dans les pédagogies coopératives. Et ceci dans l'apprentissage des sciences sociales pendant la formation des enseignants, et savoir laquelle des deux structures facilite une interaction coopérative de meilleure qualité.*

Grâce à cette recherche, nous en arrivons à une conclusion claire : coopérer ne consiste pas à mettre les étudiants en groupe et à demander qu'ils travaillent ensemble. Pour que les étudiants coopèrent, il faut que l'enseignant s'approprie les situations d'apprentissage de la tâche attribuée. Et pour que cela devienne réalité, l'enseignant doit distinguer « coopérer » de « collaborer », car « coopérer » ne consiste pas à placer les étudiants en groupe pour que la tâche attribuée soit répartie entre les membres et après quoi les parties soient jointes. Ce serait plutôt une collaboration. Et nous concluons que la « coopération » ne correspond pas aux objectifs d'un apprentissage intégral d'une tâche. En d'autres termes, si l'objectif de l'enseignant est que les étudiants apprennent tout le contenu d'un exercice en coopération avec d'autres camarades, s'ils divisent l'exercice à faire en plusieurs parties entre les membres du groupe, ils n'apprendront qu'une partie du contenu total. Ils collaboreront en unissant les parties qu'ils ont faites individuellement pour former une seule production en tant que groupe. Par conséquent, la « collaboration » permet d'apprendre de manière parcellaire et, dans cette recherche, elle ne correspond pas à des objectifs d'apprentissage intégral et profond recherchés par une interaction coopérative. Cependant, la collaboration peut être une bonne approche si l'objectif de l'enseignant est de travailler la responsabilité chez les étudiants. Ainsi, par exemple, chaque étudiant est responsable de faire une partie du travail, dans un délai, de suivre les instructions données en tant que groupe, etc. Parce que, dans ce travail collaboratif, l'objectif n'est pas tant de travailler le contenu de la matière, mais de travailler les compétences sociales, l'engagement et la responsabilité des étudiants. Ainsi, nous sommes d'accord avec Connac (2020a), la collaboration et l'apprentissage du contenu d'une matière ont du mal à s'associer, mais, contrairement à ce que dit le chercheur français, on en conclut que la collaboration peut bien s'associer à l'apprentissage, mais seulement si ce qui est appris, par exemple, sont des aspects d'éducation démocratique comme la responsabilité individuelle vis-à-vis des autres.

Toutefois, il faut dire qu'en matière d'apprentissage des contenus, il peut y avoir une collaboration, mais seulement si la situation d'apprentissage est contrôlée et structurée de manière adéquate. En d'autres termes, il peut y avoir une répartition du travail entre les membres d'un groupe si, par la suite, l'enseignant orchestre une bonne situation d'apprentissage dans laquelle les étudiants enseignent ces parties qu'ils savent aux autres camarades. En outre, cet enseignement-apprentissage entre sujet qui enseigne et sujet qui écoute ne doit pas seulement être dialogué, mais le professeur doit créer une

situation d'apprentissage dans laquelle le sujet qui enseigne joue le rôle de palier du sujet qui apprend. Il s'agit d'une situation très similaire au dernier moment qui doit se produire dans les groupes de base de la méthode coopérative Puzzle ou casse-tête (*Jigsaw Classroom*) d'Aronson et Slavin. Ici, comme l'ont également montré les résultats de cette recherche dans l'analyse de l'étude transversale, les étudiants peuvent dépendre de leurs camarades de manière extrême (extrême interdépendance positive), comme l'ont souligné Iglesias et al. (2017b).

Par ailleurs, une autre conclusion que nous avons tirée de cet objectif est qu'il n'y a pas de coopération sans valeurs. En d'autres termes, il n'y a pas de coopération sans respect entre individus, il n'y a pas de coopération sans participation et d'écoute active des partenaires, il n'y a pas de coopération sans réciprocité de l'action d'aide (tu ne m'aides jamais, mais je dois t'aider quand vous le demandez, et le sujet altruiste est, lui aussi, fatigué s'il voit que l'autre en profite). Parce que la coopération est plus qu'une action collective dans laquelle il y a une juxtaposition d'actions individuelles, la coopération est une action combinée qui est intentionnelle dans laquelle les participants bénéficient de l'interaction qui se passe. Nous sommes d'accord avec les postulats de Connac (2021a), cette thèse de doctorat détecte également trois types de déterminants qui peuvent caractériser une conduite coopérative :

- 1) *Une action combinée*, c'est-à-dire qu'on ne peut pas coopérer seul, doit être articulée avec au moins une autre personne.
- 2) *Une intention*, c'est-à-dire que nous coopérons pour une raison liée à un environnement, soit pour un intérêt motivé par la conviction, soit pour un intérêt motivé par la survie. Et toute intentionnalité est perdue si nous coopérons parce qu'un tiers nous l'ordonne. Par exemple, un étudiant peut coopérer parce qu'il impose un troisième (l'enseignant), une fois, deux fois ou trois fois, mais il ne le fera guère plus. Il est donc très possible que l'étudiant recherche des raccourcis comme ceux de collaboration, car il lui faut moins de temps et moins d'efforts intellectuels pour le réaliser. Si il finit par le faire ainsi et comme l'indique l'enseignant, la quatrième fois ne coopérera pas avec la même qualité que s'il le fait par nécessité et par conviction. C'est, par exemple, se rendre compte de tout ce qui est bon pour soi de demander de l'aide à un camarade et d'être aidé, ou du fait que l'on s'aperçoit qu'il apprend aussi en enseignant, c'est-à-dire tout en aidant un autre - cette dernière position est celle défendue par Duran (2016) -. Et

cela, l'une comme l'autre, doit se faire plus de sa propre volonté – parce que l'élève en a besoin pour avancer dans cette activité – plutôt que l'imposition de l'enseignant. L'enseignant doit donc créer des situations d'apprentissage où peuvent devenir des actions coopératives, c'est-à-dire d'aide, d'entraide ou de tutorat, et il doit éviter de former des groupes et de « les imposer » pratiquer l'aide ou l'entraide entre élèves. Cela ne signifie pas qu'il ne soit pas possible de créer des groupes de coopération et de dire qu'ils doivent coopérer ou s'aider à accomplir la mission proposée. Le fait est qu'il faut combiner les situations d'apprentissage et sortir de l'unique que nous avons - celles de l'apprentissage en groupe coopératif (*cooperative learning*) - et ouvrir des voies avec de nouvelles situations d'apprentissage qui, dans ce cas, cela dépendra du besoin de l'étudiant lorsqu'il demandera de l'aide et recevra de l'aide, et aussi quand proposer de l'aide, parce qu'une personne le propose quand elle sait qu'elle sait et quand elle voit que elle a la capacité d'aider. En définitive, il faut bien déterminer certaines situations d'apprentissage mais, dans celles-ci, il faut aussi laisser émerger la coopération spontanée, naturelle, afin de ne pas dénaturer les choses telles qu'elles sont, car on peut aider quand on sait, et celui qui demande de l'aide la demande parce qu'elle se trouve dans une situation de non-connaissance.

- 3) *Un bénéfice individuel mutuel*, c'est-à-dire une interaction motivée par un intérêt personnel. Cela est lié à l'intention décrite. Par exemple, dans le cas d'une action d'aide, cet intérêt est différent entre la personne qui aide celle qui est aidée. D'une part, la personne aidée obtiendra un bénéfice (soit soutien, connaissance, instructions, conseils, etc.), et d'autre part, la personne qui va aider obtient deux types de sensations : a) la satisfaction d'avoir aidé, la sensation de reconnaissance devant ses pairs pour avoir été utile à une autre personne ; b) le bénéfice d'approfondir son apprentissage ou de le remettre en question, c'est-à-dire tout ce qu'apporte le processus de verbaliser une idée et de devoir l'expliquer à un autre, tout ce qui t'apporte fait d'apprendre quand tu enseignes -comme le souligne Duran (2016)-, et tout ce qui apporte l'aide et le tutorat des pédagogies coopératives déjà indiquées par Connac (2020a). Cependant, il faut former les étudiants pour qu'ils puissent réaliser ces actions de la meilleure manière possible, afin que la personne-tuteur ne soit pas un moniteur de ce qu'elle enseigne, par exemple. Dans ce cas, il faut former les étudiants pour qu'ils puissent devenir

tuteurs. Il existe des mécanismes pour l'étudiant tels que le Tétra'aide (système d'aide en classe) des pédagogies coopératives.

Donc, la base de l'action coopérative serait constituée par ces trois caractéristiques (action combinée, intentionnalité, bénéfice individuel mutuel) et pas tellement pour ceux qui décrivent, en termes généraux, la littérature sur l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) : a) interdépendance des activités individuelles ; b) le fait de partager un travail de recherche (ils poursuivent un objectif commun ou font partie d'une communauté d'intérêts) ; l'articulation collective in situ et en temps réel d'activités individuelles autonomes, dont chacune assume sa part de travail. Cela correspondrait davantage au problème détecté selon lequel dans l'apprentissage coopératif, la collaboration surgit plus facilement que la coopération.

Par ailleurs, en ce qui concerne la comparaison entre le « travail en équipe coopérative » de l'apprentissage coopératif (études de cas 1) et le « travail en groupe coopératif » des pédagogies coopératives (études de cas 2), il est montré dans le cadre théorique puis à l'analyse empirique des études de cas qui sont des pratiques bien différentes et avec des objectifs bien différents. L'apprentissage coopératif est une structure dans laquelle tous les membres de l'équipe doivent coopérer pour faire un travail ensemble, par exemple, tout en mettant en pratique des techniques simples coopératives qu'ils ont apprises (apprendre à coopérer), ils peuvent également les utiliser pour « coopérer pour apprendre ». Pour travailler ensemble et faire un seul travail en tant que groupe (faire une seule production), ils devront argumenter des idées et parvenir à un consensus avec les autres camarades. En revanche, les pédagogies coopératives établissent le processus d'apprentissage-apprentissage, le processus individuel et d'interaction avec d'autres qu'il doit y avoir pour faire apparaître le conflit sociocognitif qui provoque un conflit cognitif dans l'individu qui apprend. C'est-à-dire que les pédagogies coopératives marquent le temps d'entreprendre un travail individuel, pour marquer ensuite le temps de confronter des idées avec les autres. Mais cette confrontation n'est pas une confrontation de consensus, mais un conflit sur ce que l'on avait pensé individuellement lorsqu'il l'explique et qu'il le confronte à ce que les autres avaient pensé.

Pour répondre à la dernière partie de l'objectif spécifique, « dans laquelle des deux structures créées (apprentissage coopératif dans l'étude de cas 1 et pédagogies

coopératives dans l'étude de cas 2) existe-t-il une qualité d'interaction coopérative plus élevée ? », tout d'abord il faut dire que le travail dans les équipes coopératives de l'apprentissage coopératif de l'étude de cas 1, qui se basait en majorité sur les postulats de Pujolàs (2008) et Pujolàs et Lago (2018), il s'agit d'un programme visant à mettre œuvre la coopération en classe, mais le « travail en groupe » des pédagogies coopératives de l'étude de cas 2, qui se base principalement sur les postulats de Connac (2017b, 2020a), c'est une structure de groupe qui prévoit l'individualité et détaille comment les étudiants peuvent construire des connaissances grâce à l'interaction et au conflit socio-cognitif avec les compagnons. La comparaison en tant que telle est donc complexe à faire parce qu'une conception et une autre réunissent une structure, une organisation et un objectif différents du processus d'apprentissage. Nous tenterons cependant de résumer ce qui est prouvé par cette recherche.

Le premier grand problème détecté dans le « travail en groupe coopératif » de l'apprentissage coopératif (étude de cas 1) est que, souvent, comme les étudiants partagent la même production (un seul travail à faire entre l'équipe), cela fait que de nombreuses fois ils collaborent (diviser le travail) et ne coopèrent pas. Dans le même temps, dans cette recherche, ne pas coopérer ne signifie pas seulement qu'ils ne font pas le travail conjointement avec la participation de tous, tout en comparant et en argumentant des idées avant de créer une séquence didactique de sciences sociales, mais cela suppose également que, lorsqu'une situation problématique survient, tous les membres de l'équipe ne communiquent pas à leurs collègues ce qu'ils pensent de la manière dont ils pensent que la situation devrait être résolue ou du type d'activités qu'ils utiliseraient pour la résoudre. Par conséquent, le fait qu'ils ne coopèrent pas implique également qu'ils ne comparent pas leurs idées avant d'entamer leurs travaux et qu'ils ne parviennent pas à trouver un consensus pour le faire. En même temps, ne pas coopérer signifie qu'ils décident d'entreprendre le travail sans tenir compte de l'opinion de tous.

Le deuxième problème majeur est que, contrairement aux cours précédents où le groupe-classe réunissait absentéisme et absentéisme intermittents, on obtient que tous les étudiants travaillent et s'impliquent, mais pas avec le même degré de motivation ni avec la même implication. Il s'agit d'une grande différence entre l'apprentissage coopératif (étude de cas 1) et les pédagogies coopératives (étude de cas 2), car dans la coopération française, on n'organise pas le travail à faire comme une seule production en tant que groupe.

Dans l'apprentissage coopératif, le partage d'une seule production fait découvrir deux types d'étudiants dans les équipes coopératives de l'étude de cas 1 :

- 1) *Des étudiants engagés* : ceux qui travaillent plus que leurs camarades et savent ce qui doit être fait et la manière de le faire. Ce sont ceux aussi qui font face aux questions du travail les plus complexes, impliquant un degré plus élevé de réflexion critique et d'approfondissement du contenu des sciences sociales.
- 2) *Étudiants auto-stoppeurs* : ceux qui travaillent moins que les autres et qui ne savent pas toujours ce qui doit être fait et doivent souvent être informés de la manière dont il faut le faire (Domingo, 2020; Slavin, 1999; Valero et al., 2009). Dans cette recherche, on constate que ces étudiants peuvent parfois orienter l'équipe vers le travail autre que celui qui est prévu. Ce sont eux qui sont confrontés à des questions d'apprentissage impliquant un degré moindre de réflexion critique et d'approfondissement, et qui font souvent des travaux plus mécaniques et simples avec moins d'effort intellectuel.

Comme Meirieu (2010a) souligne, cette enquête montre également des groupes de l'étude du cas 1 où sont établis des rôles entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. C'est ce qui s'est produit dans l'étude de cas 1 dans les groupes homogènes de la typologie 3 décrite ci-dessus, qui sont des groupes qui n'ont pas fonctionné. Les groupes homogènes qui ont fonctionné (typologie 1 et 2) n'ont pas établi ces quatre rôles de manière aussi marquée. Cependant, dans cette thèse de doctorat, ce qui est noté, c'est qu'en règle générale, tant dans les groupes hétérogènes que dans les homogènes, il y a un membre (ou deux au maximum) de l'équipe qui est le penseur, et que tous les membres sont des exécutants (y compris le concepteur). Il y a peu de participants dans cette étude qui sont chômeurs ou gêneurs. On peut dénombrer et on le signale bien dans les paragraphes des résultats, des cas bien particuliers. Par conséquent, la structure d'apprentissage coopératif conçue pour l'étude du cas 1 permet à presque tout le monde de travailler et de s'impliquer, et c'est un succès pour combattre l'absentéisme. Cependant, il faut dire que ce qui apparaît, ce sont différents degrés ou profils de participants « exécutants ». Ce fait sera commenté dans le sous-point suivant, car il fait partie du type de rapports établis entre les étudiants.

Dans les pédagogies coopératives (étude de cas 2), en revanche, en général ce n'est pas ce qui se passe, en raison de la structure créée, dans laquelle la coopération a

trait au conflit sociocognitif, au soutien réciproque et à la complémentarité des différences. C'est ce qui structure et forme le « travail en groupe » créé pour l'étude du cas 2, qui soutient que, pour que les étudiants coopèrent, ils doivent partager la même situation d'apprentissage et non pas la même production. En revanche, dans l'étude du cas 1 avec l'application de l'apprentissage coopératif, les étudiants partagent la même production. Et c'est là la grande différence de succès des pédagogies coopératives par rapport à l'apprentissage coopératif. Dans l'étude de cas 2, le conflit sociocognitif est une condition nécessaire au déséquilibre intellectuel individuel. Les étudiants explorent des domaines plus vastes de leurs propres idées et peuvent donc les réétudier à partir de la rétro alimentation fournie par un camarade du groupe. La divergence de vues permet d'augmenter la pensée critique, et donc la créativité, en explorant plus de possibilités, y compris celles auxquelles l'on n'avait pas pensé au départ. Mais, en termes pratiques de classe, c'est que le travail doit commencer individuellement (pour avoir un critère propre, pour être confronté seul à ce que l'on demande, pour avoir pensé, cherché et approfondi seul) et se terminer individuellement (parce qu'on ne peut pas apprendre pour un autre, parce qu'on doit finir par reconfigurer individuellement ce qu'on savait individuellement à l'origine avec ce que le conflit socio-cognitif lui a fait réinterpréter par la suite), et entre-temps, c'est la clé, au moment socio-cognitive, au moment où on partage des idées et des positions et où l'on confronte des points de vue avec les collègues de groupe (Connac et Rusu, 2021). Dans ce cas, le plus important n'est pas de parvenir à un accord en tant qu'étude de cas 1, mais de restructurer les idées initiales de l'élève, sans qu'il soit nécessaire de parvenir à un consensus de manière « obligatoire », car il n'y a pas de production unique, mais le partage d'une même situation. Toutefois, il convient de dire qu'en raison des caractéristiques de la matière, ce type d'interactions dépend du travail à accomplir en sciences sociales. C'est-à-dire qu'il y a eu des travaux qui : 1) devaient être faits individuellement et ils comptaient sur des camarades de groupe pour des actions d'aide ou d'entraide, si nécessaire ; 2) ils devaient commencer individuellement, puis arriver à une comparaison et à un consensus sur des idées même antagoniques, tout en combinant le « travail en groupe » avec le « travail en équipe » des pédagogies coopératives ; 3) il fallait commencer individuellement, confronter des points de vue puis retravailler individuellement, comme le définit le « travail en groupe » des pédagogies coopératives.

Ainsi, pour la Didactique des sciences sociales, il est important de créer des situations d'apprentissage où un étudiant doit argumenter une idée et parvenir à un consensus avec ses camarades, comme dans d'autres situations où un étudiant doit argumenter une idée sans parvenir à un consensus, et qu'il peut : 1) reformuler lui-même ce qu'il avait pensé individuellement au départ ; 2) continuer avec la même chose qu'il avait pensé car il estime que ses collègues ne sont pas sur la bonne voie. Et là, il est important de maintenir le respect de ce que l'on a pensé et de ne pas toujours devoir parvenir tous à un consensus. Parce que chacun doit aussi avoir la possibilité d'arriver à la fin avec ses idées, pour se rendre compte ensuite s'il allait dans la bonne direction.

En général, dans l'étude de cas 2, la structure et les organisations bien diverses de travail coopératif qui ont été décrites, aident les étudiants à faire face aux difficultés individuelles en faisant appel à des partenaires lorsqu'ils effectuent des travaux individuels et à considérer les différences individuelles comme des richesses, comme il y en a d'autres où ils doivent être consensuels et d'autres où ils doivent affronter, mais sans parvenir à des accords. Et ce sont toutes ces organisations d'apprentissage par la coopération qui encouragent l'effort personnel d'apprentissage et qui donnent une place centrale à la dimension sociale de l'apprentissage dans les pédagogies coopératives (étude de cas 2) et non pas dans l'apprentissage coopératif (étude de cas 1).

En définitive, il est évident que, dans l'étude de cas 2, les pédagogies coopératives s'adaptent mieux à la naturalité de l'apprentissage de l'étudiant quand il apprend des sciences sociales et offrent une diversification des options d'interaction coopérative, soit proposée par l'enseignant soit parce qu'elle apparaît naturellement (informelle) parmi les étudiants. Les situations d'apprentissage conçues pour développer les pédagogies coopératives obtiennent un degré plus élevé d'atteinte des items évalués que les situations d'apprentissage conçues pour développer l'apprentissage coopératif. Bien qu'il faille dire que les différences entre les deux études de cas se diminuent si l'on évite les groupes de conformation homogène de l'étude du cas 1. Cependant, à ce stade, bien qu'il soit évident que l'expérience des pédagogies coopératives soit plus efficace et de meilleure qualité que l'expérience de l'apprentissage coopératif, la question ne serait pas d'avoir à choisir entre l'utilisation d'une ou l'autre d'entre elles, ou le fait de choisir entre le « travail en équipes coopératives » de l'apprentissage coopératif ou le « travail en groupe » des pédagogies coopératives. La question est plutôt que les deux approches peuvent être complémentaires. Dans les groupes coopératifs de l'apprentissage coopératif, on peut

tisser des processus d'apprentissage issus des pédagogies coopératives et qui deviendront une série de situations d'apprentissage diversifiées. Par conséquent, tout ce qui se passe dans l'équipe de l'apprentissage coopératif doit être mieux prévu et les situations d'apprentissage doivent être organisées pour mieux partager la situation que la production elle-même. Ainsi, les équipes de l'apprentissage coopératif peuvent être une façon de travailler plus à l'intérieur de tout l'éventail de possibilités que recèlent les pédagogies coopératives. Il y en a une qui lui est très semblable, le « travail en équipe ».

- *Objectif spécifique 3.3 : Identifier les types de relations entre les étudiants qui s'établissent dans les équipes et les groupes des deux études de cas (apprentissage coopératif et pédagogies coopératives).*

Dans l'ensemble, les structures d'apprentissage coopératif et de pédagogies coopératives ont permis de faire face à l'absentéisme et aux attitudes égoïstes qui apparaissaient dans les groupes de travail des cours antérieurs à cette recherche. Contrairement à ce qui se passait dans la matière, il y a eu également une plus grande implication. Et ce ne sont que des cas très particuliers qui n'ont pas assisté ou n'ont pas travaillé avec des camarades d'équipe ou de groupe.

Toutefois, et rappelant le sous-point précédent, nous ne devons pas nous contenter d'avoir pu combattre l'absentéisme et nous satisfaire d'une plus grande implication des étudiants dans le domaine social. L'objectif doit toujours être plus ample. L'objectif doit être que tous les participants sachent où ils en sont dans les travaux, comment ils doivent travailler, apportent des idées et participent de manière bien active, s'intéressent à la thématique et approfondissent le contenu, etc. En d'autres termes, tout en nous félicitant de l'absence d'absentéisme de corps, nous devons exiger qu'il n'y ait pas d'absentéisme de l'esprit. Mais nous devons également dire que cela s'est produit plus souvent et plus intensément dans l'étude de cas 1 (apprentissage coopératif) que dans l'étude de cas 2 (pédagogies coopératives). On en conclut que c'est dû, comme l'explique le sous-point précédent, à la grande différence due au fait de partager une même situation (étude de cas 2, pédagogies coopératives) et non pas à un partage de la même production (étude de cas 1, apprentissage coopératif). Ainsi, dans les pédagogies coopératives (étude de cas 2), les participants se sont davantage impliqués, ont travaillé de manière plus autonome que les participants à l'apprentissage coopératif (étude de cas 1). C'est parce que, dans les

situations créées sur la base de pédagogies coopératives, de nombreuses parties du travail sont individuelles, soit parce qu'elles commencent et/ou finissent individuellement. Ainsi, dans l'étude de cas 2, il y a beaucoup moins d'étudiants auto-stoppeurs que dans l'étude de cas 1, car tout indique que la différence entre les deux structures est que dans celle de l'apprentissage coopératif on force toujours à faire apparaître la coopération, et dans les pédagogies coopératives, on la laisse souvent à la volonté de l'étudiant, après que l'enseignant ait structuré une situation d'apprentissage là où l'on « provoque » un obstacle chez l'étudiant et qu'il doive demander de l'aide à un camarade de classe.

C'est l'une des conclusions que l'on veut souligner dans cette enquête : la responsabilité ne doit pas toujours incomber aux étudiants les plus attentifs et les plus impliqués. La responsabilité de ces étudiants n'est pas d'être constamment dépendants de leurs camarades qui ne sont pas souvent présents, qui ne sont pas ponctuels, qui ne respectent pas souvent le travail en groupe, qui ne respectent pas les délais, qui ne sont pas souvent attentifs, qui ne participent pas souvent aux décisions de la classe ou de groupe, qui ne sont généralement pas impliquées dans des aspects collectifs, qui ne sont pas responsables au-delà de ce qui les concerne directement, etc. Tout d'abord, ce n'est pas parce que nous sommes dans la formation des enseignants universitaires et la responsabilité incombe à chacun des étudiants inscrits, et ensuite, la responsabilité incombe aux enseignants qui ne doivent pas accepter des situations d'apprentissage où ces attitudes se renforcent. Bien sûr, il y aura alors des mécanismes d'autorégulation pour que chaque équipe soit évaluée - point 5 des énoncés, pour passer d'un simple groupe à un groupe coopérant, de Johnson et al. (1999) -, ainsi qu'une série d'activités où les étudiants doivent être en attente de l'attitude de leurs camarades, à des fins collectives, pour un travail social, de citoyenneté, etc. Mais nous devons dire très clairement que lorsque l'enseignant forme des équipes ou des groupes, il ne peut abandonner les étudiants à leur sort, suivant l'idée que ce qui se passe dans le groupe est leur responsabilité. De plus, lorsque quelque chose ne fonctionne pas, l'étudiant avertit. Comme il a été démontré dans cette recherche, l'étudiant actif suit le protocole d'action (outil de Zariquiey) en cas de conflit dont ils disposent dans le cahier de l'équipe (outil de Pujolàs), mais préfère en parler à l'enseignant et voir ce qu'il faut faire, plutôt que de l'enregistrer dans l'espace qui correspond et de le faire parvenir à l'enseignant. Ils ne veulent pas que soit inscrit dans leur cahier de l'équipe qu'à un moment donné, il y a eu un conflit entre les membres.

Comme on l'a dit, ce fait n'a guère été le cas dans l'étude du cas 2, du fait que dans les pédagogies coopératives, il y a des travaux individuels où tout est plus une responsabilité personnelle, et personne n'en tire profit. C'est aussi moyennant ce critère personnel que l'étudiant décide de demander de l'aide lorsqu'il pense qu'il en a besoin ou de l'offrir quand la tâche s'achève et pense qu'il est capable de la fournir à ceux qui en ont besoin. Et là, nous en tirons une autre des conclusions de cette enquête, car, en contrepartie, la constitution d'équipes coopératives dans l'apprentissage coopératif (études de cas 1) ne permet pas toujours à chaque membre de jouer un rôle important dans l'équipe. De la même façon, il ne permet peut-être pas toujours le meilleur dans les apprentissages entre les membres, ni la prise de responsabilités partagées, ni l'assouplissement des rapports interpersonnels, ni la réalisation efficace d'objectifs. Et cela s'accroît beaucoup plus dans les groupes coopératifs de conformation homogène de l'apprentissage coopératif, où l'enseignant doit beaucoup plus aider l'étudiant à s'organiser et à planifier le travail en équipe.

On en conclut donc que, lorsqu'une même production est partagée (équipes d'apprentissage coopératif de l'étude de cas 1), un rapport de pouvoir émerge et s'établit, c'est-à-dire que des étudiants ont plus d'influence sur les autres, soit parce qu'ils ont un leadership plus actif dans l'équipe, soit parce que les autres cèdent volontairement ou involontairement ce leadership, soit parce que certains sont plus compétents dans le domaine que les autres. Comme cela se répète dans le temps, parce que l'organisation du travail est la même et qu'elle partage presque toujours la même production, il y a une chronicisation du problème, ce qui fait que même dans les Plans des équipes, elle est visible. Il y a des groupes qui le contrôlent mieux et d'autres moins bien et d'autres où ce leadership est partagé (plus dans les équipes hétérogènes de l'étude de cas 1 que les groupes homogènes) et qui n'a pas une influence négative. Mais ce qui est prouvé, c'est que même si les rôles coopératifs qu'ils développent peuvent bien jouer (comme en témoignent les instruments de recherche des Plans des équipes et les co-évaluations des rôles), ces attitudes dépassent les fonctions des rôles. Toutefois, comme on l'a déjà signalé dans l'une des problématiques de cette recherche, l'éducation doit servir à l'émancipation de l'individu (Freire, 2009), elle ne doit pas être restrictive dans le sens d'annuler ou de subjuguer un individu à l'autre (Meirieu dans Irigoyen, 2022). Et ce qui a été observé dans la structure d'apprentissage coopératif conçue et appliquée dans l'étude de cas 1 (apprentissage coopératif) est qu'elle le permet et le reproduit.

En revanche, dans les pédagogies coopératives, on ne dépend pas tant d'une structure fixe d'étudiants dans un groupe, puisqu'on promeut la coopération en format d'aide, d'entraide, de travail en groupe (conflit sociocognitif). Cette coopération est structurée et organisée pour que les groupes partagent une même situation d'apprentissage en combinant les situations d'apprentissage individuelle et de groupe, et il y a peu de moments où un groupe partage une seule production. Ainsi, dans des cas bien particuliers où il y a eu des étudiants qui n'ont pas pu assister à la totalité des séances, leur absence n'a guère eu guère d'influence sur le groupe. En revanche, dans les équipes d'apprentissage coopératif de l'étude de cas 1, cela est très visible lorsqu'une équipe compte un membre de plus ou un membre de moins. Il s'agit d'une autre différence majeure entre l'étude de cas 1 et l'étude de cas 2 : l'apprentissage coopératif reçoit bien plus de plaintes et a un mode de travail beaucoup plus difficile que les pédagogies coopératives (où les étudiants travaillent plus facilement). Certains groupes de l'étude de cas 1 l'ont résolu, mais de manière erronée car les travaux sont souvent partagés dans le groupe. C'est la raison pour laquelle l'étude du cas 1 gère « mieux » du temps que l'étude du cas 2, car il y a répartition des tâches.

Il s'agit toutefois d'une conclusion importante dans l'application de l'apprentissage coopératif dans le monde universitaire. Cañabate et Colomer (2020b) et Domingo (2020) avertissent de tous les obstacles qui peuvent exister dans la formation universitaire lorsque s'applique l'apprentissage coopératif : absentéisme, contenus abondants dans des groupes-classes très nombreux, absentéisme intermittent qui fait qu'on ne peut prévoir quand un membre d'une équipe coopérative viendra ou ne viendra pas, etc. Tout cela peut être résolu avec les multiples variantes pour « coopérer pour apprendre » des pédagogies coopératives, et ainsi cesser d'avoir l'équipe coopératif (de l'apprentissage coopératif) comme structure figée et unique de travail, et aller au-delà de faire toujours une seule production en tant que groupe.

Dans l'étude du cas 2, les situations d'apprentissage en groupe coopératif des pédagogies coopératives favorisent une interaction plus naturelle pour mener à bien les travaux que dans les équipes coopératifs de l'apprentissage coopératif. Plus naturelle veut dire que les pédagogies coopératives disposent de structures qui « n'imposent » pas toujours à coopérer et respectent les situations d'apprentissage dans lesquelles les étudiants veulent préserver leur individualité. Il faut rappeler que la littérature sur l'apprentissage coopératif ne dit pas que dans une classe il faut toujours travailler de

manière coopérative. Par exemple, Johnson et al. (1999) et Pujolás (2008) marquent le temps total pendant lequel l'apprentissage coopératif devrait s'appliquer dans une classe. Toutefois, il semble que lorsque l'on parle de structure de classe coopérative en apprentissage coopératif, on pense aux méthodes coopératives dans lesquelles presque tous les participants organisent la coopération en groupes (sauf le tutorat entre pairs, par exemple). En revanche, lorsque l'on parle de structure de la classe coopérative dans les pédagogies coopératives, l'épicentre n'est pas le travail de groupe, il inclut le travail individuel ou d'autres situations d'apprentissage qui ne sont pas le groupe. Il y a structure et organisation. Ce n'est pas le cas dans la littérature de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), dans laquelle l'enseignant fait ce qu'il croit nécessaire (ne sachant pas quoi faire exactement, les manuels ne l'indiquent pas) lorsque les élèves n'apprennent pas en groupe d'apprentissage coopératif.

Enfin, il faut mentionner que, bien que les pratiques coopératives offrent des situations coopératives structurées plutôt que spontanées, des problèmes surgissent également dans le type d'interaction coopérative (dérives). Ce fait n'apparaît presque pas dans les groupes des pédagogies coopératives (étude de cas 2), mais est fréquent dans les équipes d'apprentissage coopératif (étude de cas 1). Dans les équipes hétérogènes, ce cas a été plus fréquent dans la virtualisation (moment du confinement), et dans les équipements homogènes le cas est fréquent. Les dérives constatées dans cette étude sont :

- *Dérive productiviste* : lorsqu'un groupe se répartit en différentes parties un travail que les étudiants doivent travailler ensemble. Ils abordent l'objectif en s'appuyant sur la production, alors qu'en réalité, l'objectif doit être le processus d'apprentissage et le contenu qu'ils apprennent en travaillant avec leurs camarades pour exécuter la production.
- *Dérive différenciatrice ou asymétrique* : lorsque les étudiants les plus avancés académiquement rendent les parties du travail plus complexes ou motivantes. Et les autres membres du groupe font ce qui est plus mécanique ou plus simple. Tout le groupe peut travailler, mais il y aura les étudiants qui vont produire des idées et propositions et ceux qui ne travailleront qu'à partir des idées des premiers. Au fil du temps, cela peut entraîner une inégalité et faire apparaître des classes sociales.
- *Dérive divagante* : c'est lorsqu'un groupe s'étend sur tout et discute de décisions qui ont déjà été prises ou qui sont plus simples. C'est pourquoi ils se concentrent

sur le temps de cette discussion et non sur ce qu'ils doivent faire après cette confrontation.

- *Dérive consensuatrice* : c'est quand par exemple un groupe tente de débattre de tout ce qu'il fait, et qu'il veut chercher un consensus de tout ce qui se fait en structure de groupe. Dans un accord, il y a toujours des renoncements et parfois il faut laisser la place aux décisions individuelles des étudiants.
- *Dérive fusionnaire de l'émotionnel* : c'est lorsque deux personnes discutent, par exemple, au-delà du contenu proposé et mènent le débat vers des domaines personnels. Ils opposent le débat à des conflits relationnels.
- *Objectif spécifique 3.4 : Obtenir d'orientations pour les futures interventions éducatives sur les structures coopératives créées pour l'apprentissage des sciences sociales.*

Les orientations qui sont tirées de la structure et de l'organisation conçues pour les deux études de cas sont très claires :

- 1) La structure d'apprentissage coopératif de l'étude de cas 1 a fonctionné, mais les groupes homogènes n'ont pas bien fonctionné.
- 2) La structure de pédagogies coopératives de l'étude de cas 2 a très bien fonctionné et a obtenu de meilleures évaluations que celles de l'étude de cas 1 (*cooperative learning*).
- 3) Une séance des pédagogies coopératives (étude de cas 2), qui est répartie en trois phases (le début en faisant une adaptation de Quoi de neuf ? en grand-groupe, le développement en faisant des salles de Teams où les étudiants travaillent et la fin en faisant le bilan en grand-groupe), est mieux organisée qu'une séance de l'étude du cas 1.
- 4) Les rôles créés dans le groupe-classe qui se sont basés sur les pédagogies coopératives ont une plus grande utilité, efficacité et autonomie que les rôles créés dans le groupe-classe basés sur l'apprentissage coopératif.
- 5) Le conseil coopératif, organisé lors d'une séance, le Quoi de neuf ? et les Bilans, réalisés à toutes les séances, sont des espaces où les étudiants gagnent confiance et autonomie, et produisent une plus grande implication des étudiants dans le cours et un plus grand intérêt pour la matière. Ces espaces font partie du succès des pédagogies coopératives de l'étude de cas 2.

- 6) Les Discussions à visées Démocratiques et Philosophiques ont entraîné un changement important dans l'attitude et dans le genre de participation active et de pensée réfléchie qui se produit pour débattre des Problèmes sociaux pertinents.
- 7) Les pédagogies coopératives apportent une meilleure qualité de l'interaction coopérative que l'apprentissage coopératif pour la Didactique des sciences sociales, et elles fournissent des espaces avec plus de confrontation d'idées et plus de débat réel pour une éducation citoyenne démocratique.
- 8) Les pédagogies coopératives (étude de cas 2) montrent un degré plus élevé d'obtention des éléments évalués dans les instruments de recherche que l'apprentissage coopératif (étude de cas 1), mais la question n'est pas de choisir entre les deux, mais qu'il vaut mieux aller plus loin dans l'exploration de nouvelles voies et dans les efforts pour voir comment les compléter et inclure les deux approches pour aller vers une Didactique de la coopération.
- 9) La pratique coopérative doit permettre d'assumer des responsabilités entre les participants. L'apprentissage coopératif, avec l'idée du travail en équipe soumet certains individus à d'autres. En revanche, les pédagogies coopératives offrent des voies de décision propre et d'autonomie tout en créant des moments d'interaction coopérative.
- 10) Il faut faire la distinction entre « situation de partage d'une même situation d'apprentissage » (pédagogies coopératives) et « situation de partage d'une même production » (équipes d'apprentissage coopératif). Dans la structure créée pour l'étude de cas 1, basée sur l'apprentissage coopératif, il y a le partage d'une même production, c'est-à-dire que tous les membres de l'équipe doivent réaliser ensemble une seule travail. Il existe des groupes qui interagissent et travaillent de manière coopérative, et d'autres qui partagent le travail. On ne travaille pas toujours de manière adéquate et la structure force à une coopération constante qui, parfois, est utilisée et, dans d'autres cas, est évitée, et ne facilite pas une organisation coopérative spontanée. Dans la structure créée pour l'étude du cas 2, basée sur les pédagogies coopératives, la situation d'apprentissage est partagée, c'est-à-dire que tous les membres de l'étude réalisent leur travail individuel et peuvent être aidés, s'ils le jugent nécessaire, s'ils le souhaitent. Ils peuvent également s'entraider pour résoudre quelque chose ou définir un concept, en partageant d'autres situations comme le travail en groupe. Le fait essentiel est que l'organisation des interactions est prévue, même lorsque des situations d'aide ou

d'entraide peuvent survenir spontanément. Par exemple, dans la figure 183 (pour ne pas répéter le figure, on le trouve dans les conclusions en catalan), il est indiqué que l'apprentissage coopératif transmet à l'étudiant à plusieurs reprises l'idée qu'il doit obtenir une même production mais il n'est pas établi avec précision quel type d'interaction il y a - ou peut y avoir - dans le processus d'apprentissage collectif. De plus, les objectifs que l'équipe coopératif s'est fixés sont communs, pour travailler ensemble (objectifs d'apprentissage collectif), ce qui fait qu'ils comprennent que le partage du travail est une bonne option. En revanche, la proposition relative aux pédagogies coopératives, telle qu'elle a été appliquée à un moment donné dans l'étude de cas 2, peut être expliquée aux étudiants qui partagent une même situation, mais pas une même production, et que leur objectif est d'apprendre les uns des autres, même s'ils sont dans une structure de groupe. De plus, l'aide, l'entraide, le tutorat, etc., peuvent apparaître entre les camarades du groupe, lorsqu'ils rencontrent individuellement un « obstacle ». Ensuite, une fois coopéré, ils continuent individuellement.

- 11) À partir de ce travail, on crée une nouvelle structure et organisation des groupes coopératifs où les deux conceptions, l'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives, sont complétées. Ainsi, pour qu'un groupe devienne coopérant, il devra rassembler les éléments suivants :

<i>Élément</i>	<i>Brève description</i>
1. Interdépendance positive	L'interaction positive ne fait pas référence à la situation classique d'interdépendance positive de l'apprentissage coopératif (<i>cooperative learning</i>) dans laquelle un membre du groupe est lié de telle manière que sa réussite individuelle est étroitement liée à celle des autres. En d'autres termes, il veut rompre avec la conception selon laquelle un élève dépend de ses camarades de classe pour accomplir une tâche, par exemple. C'est pourquoi l'idée d'interaction positive est présentée dans ces conclusions. Cela signifie que dans une classe organisée en groupes, les camarades du groupe : ont des comportements coopératifs (aide, entraide ou tutorat) quand cela est nécessaire (et sans obligations), ils participent tous à la mise en place pour parvenir à des accords quand cela est nécessaire, et ils apportent leur point de vue au moment du travail en groupe (conflit socio-cognitif).
2. L'engagement et la responsabilité individuelle	Cette idée diffère également du classique des frères Johnson (<i>cooperative learning</i>), dans lequel chacun est responsable du travail qu'il accomplit, mais il y a d'autres moments où il assume également une partie du travail de groupe. C'est un fait

	qui peut amener les membres du groupe à collaborer (répartition du travail pour une même production). L'idée présentée est que les étudiants assument les rôles et fonctions (contrôleur du temps, porte-parole, secrétaire, etc.), tout en étant également responsables de l'exécution du travail individuel, car cela est essentiel lors de la confrontation ultérieure d'idées lorsqu'ils partagent la même situation d'apprentissage.
3. Interactions face à face stimulantes	Le groupe est un soutien académique ainsi que personnel. Dans la structure de groupe, les étudiants se félicitent pour les réussites et s'encouragent et s'écoulent en cas d'échecs.
4. Enseignement des compétences sociales	Apprendre des techniques coopératives simples, des stratégies coopératives, ainsi que les fonctions des rôles coopératifs.
5. Participation équitable et égalité des chances	Transfert des valeurs coopératives et rupture avec la situation de partage d'une même production pour ouvrir des situations de partage des situations d'apprentissage.
6. Direction partagée	Rotation des rôles dans les groupes coopératifs et rupture avec la situation de partager une même production pour ouvrir des situations de partage de situations d'apprentissage.
7. Hétérogénéité	Composition hétérogène des groupes coopératifs. Configuration à partir de l'interaction de capacité en matière et compétences sociales.
8. Démocratie active dans la classe	Rôles des groupes et création d'espaces communs de réflexion propres aux étudiants : conseil coopératif, Qu'y a-t-il de nouveau ? Bilan, Discussions avec des Finalités Démocratique et philosophique.
9. Autoréflexion individuelle, groupe et groupe classe	Évaluation des Plans de l'équipe dans le rapport de l'équipe et autoréflexion du groupe classe dans le conseil coopératif et au moment initial (Qu'y a-t-il de nouveau ?) et final (Bilan) de chaque séance.

Source : propre création.

Info : Un seul des neuf éléments provient de Johnson et al. (1999) : 3) Stimuler les interactions face à face. Les éléments qui adoptent un nom similaire à ceux proposés par les frères Johnson (éléments 1, 2 et 4) ont été retravaillés et redéfinis en fonction des résultats de la recherche et ont donc des objectifs très différents du modèle américain.

15.1.1.3.- Réalisation des objectifs de la deuxième partie de la recherche : analyse empirique des Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP)

L'**objectif général 4** est d'« examiner si la structure des Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP) virtuelle créée est un mécanisme de débat utile auquel chacun participe de manière appropriée et réfléchit à la façon de traiter des contenus de sciences sociales et des Problèmes sociaux pertinents ». Il y a trois objectifs pour y parvenir.

- *Objectif spécifique 4.1 : Identifier et analyser les différences chez l'étudiant quant à l'autonomie, la participation et le fonctionnement entre la structure de débat « classique » et la structure basée sur les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP).*

Dans cette recherche, nous identifions de nombreuses différences d'autonomie, de typologie de participation et de fonctionnement entre les deux structures créées. La structure de « *Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques* » (DFDF) qui a été créée pour être appliquée virtuellement et qui est basée sur les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP) des pédagogies coopératives (Connac, 2018c ; Tozzi, 2012), est le débat avec lequel l'étudiant affirme avoir montré une participation plus active, où il a le plus confronté les idées, s'est trouvé dans une situation satisfaisante et a participé aux débats avec confiance. De plus, ils sont d'accord que la DFDF est un mécanisme de débat utile pour le cours et le sujet abordé. La grande majorité des participants soulignent que c'est une grande nouveauté et l'utiliseraient dans les classes d'enseignement primaire.

On conclut que la DFDF est une approche de qualité qui :

- Dispose d'une structure qui facilite et encourage l'échange d'idées et, lors de sa production, l'étudiant découvre des points de vue différents des siens, et en même temps il connaît mieux ses camarades.
- Facilite le développement d'usages réfléchis actifs chez l'apprenant, et l'étudiant remet en question les affirmations des autres et s'intéresse à l'origine de la connaissance.

Cependant, nous voyons qu'il y a des risques d'utilisation. Comme l'indiquait déjà Connac (2020a, p. 149) : des étudiants qui disent être d'accord avec l'opinion d'un autre mais sans vraiment y être ; des étudiants susceptibles d'entrer dans des discussions démagogiques (dérive démagogique d'une discussion) ; des étudiants à risque psychosocial, c'est-à-dire que le modérateur peut laisser parler les mêmes étudiants parce qu'ils sont vus comme ayant plus de charisme et/ou avec plus de qualités oratoires.

- *Objectif spécifique 4.2 : analyser si les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP), selon la perception de l'étudiant, est un mécanisme de discussion utile à la fois pour le cours (apprentissage des sciences sociales et éducation pour la citoyenneté) et pour l'enseignement primaire (et possible emploi pour de futures classes à l'école).*

Les résultats sont clairs : les étudiants pensent que les débats sur les DVDP sont une approche de débat utile pour le cours. Ils sont donc un bon mécanisme pour traiter des Problèmes sociaux pertinents et pour disposer d'un espace de réflexion et de pensée critique autogérée, pour la plupart, pour les étudiants eux-mêmes, dans lequel ils traitent des questions sociales importantes.

96 % des participants utiliseraient (une fois adaptée) cette approche dans les classes d'enseignement primaire, et le considèrent comme une découverte. Ils l'ont trouvé très intéressant et ils pensent que ce peut être une aide pour l'élève du primaire pour savoir débattre de manière ordonnée et calme, et en même temps ils pensent que cette approche contribue à la participation et donne confiance pour défendre les idées. Ils remarquent enfin que cette approche est utile pour travailler les différents rôles avec les étudiants.

- *Objectif spécifique 4.3 : Analyser dans quelle mesure l'approche Discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP) agglutine les trois grandes exigences intellectuelles : argumentation, problématisation et conceptualisation, et si elle est utile pour traiter des Problèmes sociaux pertinents.*

Les résultats indiquent que les DVDP créent un environnement de débat ordonné, de respect de l'identité-altérité, où l'étudiant a un accès égalitaire à la parole. Elles aident à acquérir des habitudes de réflexion (au lieu de dire ce qu'il pense, l'étudiant fait un effort intellectuel pour penser à ce qu'il veut dire) et offre, dans une moindre mesure, la possibilité de penser par soi-même, c'est-à-dire de ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis formulé.

Dans cette recherche, sur la carte matricielle où apparaissent les formes et exigences de pensée réfléchie des étudiants dans les DVDP, on peut voir une palette variée. La proportion de formes argumentatives est de 65'2 %, celle des formes problématiques est de 27 % et celle des formes conceptualistes est de 7'8 %. Ce sont des résultats bien semblables à ceux de Connac (2018c) : argumentation, 54'6 % ;

problématisation, 27'3 % ; conceptualisation, 18'1 %. On conclut donc que la DFDF est un dispositif qui nourrit la pensée réfléchie : apprendre à ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis formulé et apprendre aussi à réfléchir à ce qu'on veut dire avant de dire ce qu'on pense. Comme il permet au participant de disposer de la prise de parole démocratique : donner son point de vue, écouter les autres opinions, accorder un rôle de premier plan aux interventions de ceux qui interviennent moins et respecter les règles du débat.

Par conséquent, on peut conclure qu'il est également démontré que la DVDP combine les trois grandes exigences intellectuelles, et nous considérons la DVDP comme un dispositif utile pour former la citoyenneté et valable pour le rapport entre les Problèmes sociaux pertinents et la formation des enseignants.

15.1.1.4.- Réalisation des objectifs de l'étude secondaire : analyse empirique de l'étude transversale (méthode Puzzle)

L'objectif général 5 de la recherche était « Analyser si la méthode coopérative Puzzle (*Jigsaw*), en présentiel (étude de cas 1) et en virtuel (étude de cas 2), est une structure d'application immédiate qui encourage à la fois la coopération entre les étudiants, les liens sociaux et l'apprentissage significatif du contenu qui s'y rapporte (les périodes historiques dans ce cas). Il y a trois objectifs spécifiques pour sa réalisation.

- *Objectif spécifique 5.1 : Analyser si la structure conçue du Puzzle présentiel et virtuel est un outil d'application immédiate chez les étudiants universitaires ou, au contraire, de compréhension et d'application difficiles, comme l'affirment plusieurs auteurs.*

Dans cette recherche, nous voyons que la méthode Puzzle (présentielle et virtuelle) n'a pas été pour les étudiants une structure difficile à comprendre dès le départ (étudiants sans notions pratiques sur le travail coopératif et la méthode Puzzle). Malgré ce fait et les explications initiales de l'enseignant pour expliquer le fonctionnement et les phases de la méthode, on peut conclure que sont apparues différentes manières de travailler pendant la phase de la méthode qu'ils devaient travailler avec des groupes d'experts (deuxième phase de la structure conçue). Ces différences conduisent à une typologie différente

d'interaction entre pairs. Nous concluons que trois d'entre elles sont apparues, comme cela sera expliqué dans le sous-point suivant.

Ainsi, selon Iglesias et al. (2017b, p. 139), pour nous assurer que l'étudiant coopère, nous pensons qu'il doit d'abord acquérir des compétences et des stratégies pour coopérer avec ses camarades, et ensuite être en mesure d'intégrer des tâches nécessitant la pratique d'une technique coopérative plus complexe, comme la méthode Puzzle. Comme l'a déjà indiqué Zariquiey (2016), le Puzzle est une méthode qui, dans cette recherche, est considérée comme complexe dans son application pour les étudiants universitaires sans aucun bagage pratique dans la coopération. Mais il faut souligner que cette méthode n'est pas complexe en raison de l'incompréhension des phases et des changements de groupes qui existent (comme le dit Zariquiey), mais en raison de l'inexpérience dans la coopération.

- *Objectif spécifique 5.2 : identifier et analyser si différents types de situations d'apprentissage collectif apparaissent avec l'application de la méthode présentielle et virtuelle.*

Comme nous venons de le dire, nous concluons que, même si l'enseignant explique clairement et de façon concise l'explication initiale, trois typologies d'interaction entre pairs dans la phase de travail en groupe d'experts (deuxième phase de la structure conçue) sont apparues :

- *Typologie 1* : des groupes d'experts coopèrent pour apprendre plus que ce qu'ils avaient appris individuellement. (haute coopération)
- *Typologie 2* : des groupes d'experts coopèrent, mais dans une moindre mesure, tout le monde n'est pas du même avis et la tendance est à ne pas en débattre. (faible coopération)
- *Typologie 3* : des groupes d'experts collaborent, le travail est partagé en différentes parties créant des experts partiels sur un sujet où ils doivent devenir des experts à part entière. (collaboration)

Dans ces groupes d'experts, on détecte très clairement la distinction entre « coopération » et « collaboration » que définit Connac (2020a, 2021b), et on constate que le travail collectif peut mener à :

- a) Partager une même situation d'apprentissage, où l'on tend à coopérer.
- b) Partager une même production, où on constate une tendance à collaborer.

Ainsi, de même que dans les études de cas 1 et 2, nous concluons que le fait que l'étudiant partage la situation d'apprentissage et non la même production est essentiel pour l'émergence et le développement de comportements et d'interactions coopératives.

Dans cette recherche (aussi bien présentielle que virtuelle du Puzzle) on voit que dans la typologie 1, les participants partagent la même situation d'apprentissage et il y a une discussion entre pairs entre tous les participants sur les notions historiques et les axes de recherche. En d'autres termes, les participants partagent une « même situation d'apprentissage » dans laquelle il existe un déséquilibre cognitif et un renforcement des idées dans la participation active, le dialogue, la confrontation et l'évaluation d'idées divergentes. Cela signifie que c'est une situation d'apprentissage où se produit un conflit socio-cognitif qui conduit à des niveaux d'équilibre supérieurs chez chacun des membres du groupe (Perret Clermont, 1984 ; Buchs et al., 2016). Ainsi, comme nous avons avancé (Connac et Irigoyen, 2023), nous considérons que l'interaction entre pairs dans la typologie 1 est de « coopération dans l'apprentissage », car c'est une action combinée à une intentionnalité où il y a un bénéfice individuel mutuel.

Dans la typologie 2, les participants partagent la même situation d'apprentissage entre pairs mais sans une confrontation d'idées aussi profonde que dans la typologie 1. Ce sont les groupes d'experts où un participant (ou deux participants) dirige et explique tout ce qu'il pense des axes, tandis que les autres discutent certains de ces axes ou même des participants qui ne suivent que ce que disent les autres sans exprimer leur avis. Dans ces cas, il y a une écoute active, avec la participation d'un ou plusieurs membres du groupe, mais sans que la participation de tous les membres soit toujours active. Dans cette étude, on en conclut que cette interaction est considérée comme de « faible coopération dans l'apprentissage ».

Dans la typologie 3, les participants comprennent qu'ils partagent une même production, et partagent le travail à faire dans les tâches au lieu de les discuter. Ces groupes d'experts répartissent les domaines à étudier entre les membres du groupe (dans certains cas par décision d'un participant, exerçant un leadership jugé négatif). Après la recherche, selon le groupe d'experts, dans certains cas, les participants mettent en commun leur production avec l'acceptation totale des autres (ou avec acceptation après

un manque de dialogue et peu de confrontation), et d'autres groupes ont partagé un document en ligne où chacun allait remplir sa part (son axe), sans aucun dialogue et avec une acceptation totale de ce qui a été trouvé et écrit par les autres. Dans certains de ces groupes d'experts, il y a une confrontation d'idées finales (mais minimales), soit pour parler d'un axe spécifique, soit pour les valoriser rapidement et bien au-dessus de la globalité. Ce qui caractérise cette typologie 3 du groupe d'experts, c'est que des experts ont été créés au sein du même groupe d'experts. Par conséquent, dans cette recherche, on considère que ces groupes ont « collaborer dans l'apprentissage », car les axes ont été répartis comme s'il s'agissait de tâches, pour rechercher le rendement maximal productif du groupe, en pensant plus à la rapidité et à l'efficacité productive. En tant que réalisation unique groupe, le résultat s'éloigne ainsi de l'objectif réel du groupe d'experts : l'apprentissage, c'est-à-dire que chacun des participants, à travers l'interaction entre pairs apprenne plus que ce qu'il avait appris individuellement. Par conséquent, les groupes partagent la « même production », alors qu'en réalité, le but de faire des groupes d'experts est de partager la « même situation » d'apprentissage pour dialoguer, confronter des positions, et évaluer des idées divergentes avec des experts du sujet partagé.

Dans cette recherche, nous affirmons qu'il s'agit d'une confusion entre l'apprentissage entre pairs et la performance productive en tant que groupe de travail avec le groupe d'experts. En outre, nous soulignons également que dans le cas virtuel cela peut être dû au fait que les groupes d'experts sont - chacun d'entre eux - dans une salle virtuelle (salles Microsoft Teams), c'est-à-dire ils ne voient pas comment fonctionnent les autres groupes d'experts. Cela signifie qu'ils ne peuvent pas rectifier s'ils voient d'autres groupes travailler différemment.

Nous concluons que la typologie 1 indique que les cinq éléments de l'apprendre ensemble (*Learning Together*) de Johnson et al. (1999) sont nécessaires pour que l'étudiant coopère dans la structure Puzzle envisagée : 1) interdépendance positive ; 2) responsabilité individuelle ; 3) interaction stimulante face à face ; 4) compétences sociales ; 5) auto-évaluation. Les typologies 2 et 3 montrent une fois de plus qu'il ne suffit pas de placer les étudiants côte à côte et les laisser travailler pour qu'une interaction coopérative émerge (Meirieu, 2010a ; Pujolàs, 2008). L'enseignant doit concevoir cette situation d'apprentissage coopératif, et un élément décisif est également clair : ce n'est pas la quantité d'interaction, mais sa nature qui est importante (Coll, 1984).

Enfin, comme le montre les résultats de l'analyse DAFO (Faiblesses, Menaces, Forces et Opportunités) à propos de la comparaison du Puzzle présentiel et du Puzzle virtuel, il y a des différences entre les deux modalités (présentielle et virtuelle). Il y a virtuellement un isolement de chaque groupe dans une situation virtuelle (que ce soit les groupes d'experts ou ceux de base). Cela fait qu'ils ne peuvent pas observer les autres et cela entraîne deux aspects : 1) qu'ils ne puissent pas rectifier quelque chose sur la manière dont le groupe travaille parce qu'ils ne peuvent pas voir le travail des autres ; 2) l'idée de collectif est perdue. Cela signifie que les étudiants du Puzzle virtuel sentent qu'ils doivent être responsables individuellement parce que le groupe est aussi dépendant d'eux ; ils sont une pièce du Puzzle (extrême interdépendance positive), mais les étudiants du Puzzle virtuel n'évoquent pas l'idée de collectivité. En revanche, les étudiants du Puzzle présentiel décrivent un sentiment d'appartenance à un collectif. Ils parlent d'en faire partie, de dynamisme et que tous suivent une procédure de travail qui les rend semblables et se sentent importants au sein du groupe.

Cependant, dans le présentiel, il y a aussi ce qui a été décrit dans cette étude comme « facteur humain ». Les étudiants sont plus facilement distraits et ont une moins bonne gestion du temps. En revanche, dans la virtualisation, comme ils sont « enfermés » dans leur salle virtuelle, ils ne regardent que le travail à faire et sont plus résolutifs. Cependant, cela peut mener à une dérive productiviste et à une approche uniquement axée sur l'objectif de créer un produit final, indépendamment du processus d'apprentissage.

- *Objectif spécifique 5.3 : Analyser si le Puzzle est une structure utile (présentielle et virtuelle) à la fois pour la didactique des étapes historiques dans la formation des enseignants et pour l'appliquer à l'avenir en tant qu'enseignant de l'enseignement primaire.*

En ce qui concerne le traitement du contenu, nous voyons que selon Irigoyen et Pons-Altés (2023a), le Puzzle est une méthode utile pour un atelier où le contenu est susceptible d'être fragmenté, mais il contient aussi la menace qu'un étudiant se spécialise davantage sur un sujet que sur un autre. C'est-à-dire, comme l'indiquent Iglesias et al. (2017b), que le fait que chaque membre ait une pièce du puzzle (fragment de la connaissance) nécessaire pour l'achever, provoque une interdépendance extrême au sein des groupes. C'est ce que montre l'étude d'Irigoyen (2019a), qui a précédé cette thèse doctorale, ainsi

que les travaux de Soto et González-Monfort (2019) lorsque les participants travaillent avec des groupes d'experts, sans utiliser la méthode Puzzle. Pour contrer cela, l'enseignant doit accorder une attention particulière au fait que l'étudiant ne doit pas se limiter uniquement à sa tâche d'expert et doit concevoir une structure d'apprentissage entre pairs qui relie le contenu aux groupes de base.

En ce qui concerne les rapports sociaux, nous voyons que le dynamisme de la méthode (avec les changements de groupes) encourage les rapports sociaux et le sentiment d'appartenance à un groupe. Par conséquent, suivant Pujolàs (2003) et Ovejero (2018), nous détectons que le Puzzle peut être un bon mécanisme pour l'inclusion de l'étudiant. De plus, suivant la recherche d'Ibañez et Gómez Alemany (2005), l'étudiant perçoit qu'il se sent utile au sein d'un groupe, ce qui le motive et l'engage à une participation active. Enfin, l'étudiant apprécie l'utilisation de cette méthode et l'apprentissage des périodes historiques, il est satisfait du fait qu'on lui enseigne une méthode coopérative dans la pratique, ainsi que de pouvoir ensuite analyser son expérience en repérant le pour et le contre, ce qui nous rapproche d'une Didactique de la coopération.

Quant à savoir si les étudiants l'utiliseront à l'avenir comme enseignants du primaire, en virtuel ou en présentiel, ils considèrent que la méthode est un mécanisme d'inclusion utile et une bonne stratégie pour dynamiser des situations et, enfin, créer de nouveaux liens de travail à l'intérieur dans la classe. 98 % de l'échantillon appliquerait la méthode Puzzle dans les classes d'enseignement primaire.

15.1.2.- Réponses aux questions et révision des hypothèses d'enquête

- *Question 1 : L'apprentissage coopératif (cooperative learning) et les pédagogies coopératives proviennent-ils d'origines et de bases épistémologiques communes ou différentes ?*

En effet, dans l'analyse comparative de ces deux grandes familles de pédagogie de coopération, on constate plusieurs similitudes et différences quant aux valeurs qu'elles prétendent développer (axiologie), le soutien théorique sur lequel elles se fondent et se réclament (épistémologie) et les pratiques développent et les soutiennent (praxéologie). Par conséquent, cela confirme le postulat 1 (point de départ 1) selon lequel

« *L'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives se fondent sur une épistémologie et une axiologie différente, ce qui fait que différentes méthodes/pédagogies coopératives sont mises en pratique (praxéologie)* ». L'apprentissage coopératif est basé sur les études de psychologie sociale du domaine anglo-saxon, et les pédagogies coopératives proviennent d'approches de l'École Nouvelle. Cependant, les deux conceptions se basent sur les études de l'interaction avec les autres et sur ce qui se produit entre les étudiants. C'est pour cela qu'ils suivent les recherches de Piaget, Mugny, Doise, Perret-Clermont, Vygotski, Bruner, Bandura. Bien que l'apprentissage coopératif soit centré sur l'interdépendance sociale de Lewin, Deutsch et les frères Johnson, les pédagogies coopératives se concentrent sur les processus de socio-construction et de déséquilibre cognitif de l'apprentissage.

De cette façon, avec ces différences et en raison de réalités et de traditions différentes, ces pédagogies amènent les classes à utiliser un type de proposition coopérative bien différent.

Dans l'ensemble, l'apprentissage coopératif tente de développer d'abord des compétences coopératives (apprendre à coopérer) pour ensuite « coopérer pour apprendre », et les pédagogies coopératives ne proposent pas tant la notion d'acquérir des compétences coopératives que l'apprentissage coopératif et, elles se concentrent directement sur la pratique de diverses manières de « coopérer pour apprendre ».

- *Question 2 : L'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives sont-ils un outil utile (en tant qu'apprentissage, déploiement de valeurs et construction collective) pour aborder le contenu des sciences sociales ?*

Attention à l'apprentissage coopératif. Si l'apprentissage coopératif n'est pas appliqué d'un point de vue critique, il peut aboutir la reproduction de tout ce que nous essayons de changer. De plus, il faut bien structurer les situations d'apprentissage qui doivent se produire au sein du groupe de coopération afin d'éviter que de nombreuses tentatives d'interaction spontanée n'apparaissent, car c'est quand surgissent des dérives (productiviste, différenciatrice, asymétrique, etc.) et quand Meirieu décrit que des rôles naturels peuvent apparaître chez les étudiants (concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs). En revanche, les pédagogies coopératives disposent d'un corpus de pratiques coopératives pour apprendre, étudié et mesuré en vue de l'hétérogénéité de la classe et de

la personnalisation de l'apprentissage. De plus, elles offrent tout un corpus de pratiques de « coopération pour construire collectivement » comme les conseils coopératifs, les Discussions à visées démocratique et philosophiques, le Quoi de neuf ?, les marchés de la connaissances, etc., qui peuvent être utiles pour l'éducation démocratique et civique depuis la Didactique des sciences sociales. Au contraire, l'apprentissage coopératif ne dispose pas de ces mécanismes de création d'espaces communs de sociabilité où les étudiants peuvent prendre des décisions de leur vie dans la classe. Par conséquent, le postulat 2 est confirmé « *Les pédagogies coopératives réunissent tout un ensemble de dynamiques pour construire collectivement que n'a pas l'apprentissage coopératif, tandis que l'utilisation de l'apprentissage coopératif comme simple méthodologie ou technique pédagogique découplée des valeurs coopératives n'est pas une stratégie utile pour les finalités de la Didactique des sciences sociales* ».

- *Question 3 : Laquelle des deux structures créées, l'apprentissage coopératif ou les pédagogies coopératives, est-elle mieux adaptée à l'enseignement-apprentissage des sciences sociales dans la formation des enseignants ?*

Les pédagogies coopératives sont celles qui s'adaptent le mieux à tout ce que requiert l'enseignement-apprentissage des sciences sociales ; par conséquent, le postulat 3 est rejeté : « *Les groupes coopératifs des pédagogies coopératives* » (étude de cas 2) *fonctionneront de la même manière (participation active, implication avec tâches collectives, motivation, performance, responsabilité individuelle, comportements coopératifs que les équipes hétérogènes et homogènes de l'apprentissage coopératif (étude de cas 1) »*. Il faut souligner que l'apprentissage coopératif de l'étude du cas 1 a permis d'affronter et de résoudre des problèmes tels que l'absentéisme et que, d'autre part, la motivation et l'implication du groupe-classe ont augmenté. Cela permis aussi de créer un bon argument pour ne pas perdre les étudiants pendant le confinement (le confinement espagnol pour la covid-19 c'est de 15 mars 2020 au 21 juin 2020). De plus, nous avons été surpris de constater que l'apprentissage coopératif fonctionne bien et obtienne l'implication de tous les groupes coopératifs dès la première séance. Cependant, il faut un l'objectif plus ambitieux et ne pas se contenter d'interactions de mauvaise qualité pour réaliser les travaux ou accepter que les étudiants qui s'absentent de la classe deviennent les auto-stoppeurs des équipes. Dans la mise en œuvre des pédagogies coopératives, on est passé à un autre niveau, car non seulement cela a permis de faire face à l'absentéisme,

mais également d'impliquer plus et mieux les étudiants, tout en créant une interaction coopérative de meilleure qualité. Le succès des pédagogies coopératives réside dans la grande variété de formes de coopération et la combinaison de situations issues de manière formelle (sur l'indication de l'enseignant) et de situations apparues de manière informelle (elles apparaissent spontanément), comme ouvrir de nouvelles voies d'organisation du travail à faire.

Ainsi, les deux structures se sont adaptées et ont réussi ce qui était proposé (sauf les équipes homogènes de l'étude de cas 1), mais les pédagogies coopératives ont mieux fonctionné que l'apprentissage coopératif, grâce aux différentes variantes de « coopération pour apprendre » rassemblées pour atteindre le contenu des sciences sociales, et aux multiples formes de « coopérer pour construire collectif ». Or, comme on l'a dit précédemment, le fait n'est pas de choisir entre l'une ou l'autre d'une manière stricte et de bannir celle qui n'a pas si bien fonctionné, mais de rechercher de les véhiculer et les entrelacer plus et mieux.

En définitive, cette recherche conclut que les pédagogies coopératives n'invalident pas l'apprentissage coopératif, mais peuvent le réinterpréter. On peut construire une structure d'apprentissage coopératif interreliée par les variantes des pédagogies coopératives comme vecteurs de l'organisation de l'interaction et de l'apprentissage entre pairs. Parce qu'il ne s'agit pas de deux mondes qui se disputent, mais de deux mondes qui se complètent.

- *Question 4 : Les Discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP) sont-elles un bon mécanisme d'éducation démocratique et de débat pour traiter des Problèmes sociaux pertinents ?*

Oui, et c'est une dynamique qui dépasse le type de débat que nous utilisons et que nous avons appelé dans cette recherche « débat classique ». Ainsi, le postulat 4 est donc confirmée « *Les DVDP créent une dynamique de discussion démocratique qui apporte un accès égalitaire à la parole et développe des compétences d'expression et de pensée réfléchie chez les étudiants* ». Les résultats indiquent que la structure virtuelle créée à partir du « *Debat amb Finalitat Democràtiques i Filosòfiques* » basée sur le DVDP de Tozzi (2012, 2017) et Connac (2004, 2020a) offre à l'étudiant la possibilité de penser par lui-même, c'est-à-dire de ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis

formulé ; elle aide également à acquérir des habitudes de réflexion (au lieu de dire simplement ce qu'il pense, il fait un effort intellectuel pour la discussion. Il faut cependant être prudent parce que l'adaptation virtuelle comporte des risques, comme le fait que le poids du débat et la conceptualisation des idées peut être trop important pour le modérateur. Il serait bon que l'enseignant clarifie les doutes de début et de fin de certains concepts qui sont discutés.

- *Question 5 : La méthode Puzzle (Jigsaw Classroom) est-elle une méthode coopérative présentielle et virtuelle d'application immédiate et utile pour l'apprentissage des étapes historiques, tout en encourageant de nouveaux liens chez les étudiants universitaires ?*

Oui, le Puzzle est une méthode coopérative utile à la fois en présentiel et en virtuel pour l'apprentissage des étapes historiques, tout en créant de nouveaux liens dans la classe. Cependant, nous classons le Puzzle comme une méthode d'application complexe. Le Puzzle peut être appliqué immédiatement chez les étudiants universitaires sans connaissance du travail coopératif, si l'enseignant explique ce qu'ils doivent faire et organise des interactions entre pairs au sein des groupes de travail. Cela signifie qu'il doit structurer l'échange de groupes (groupes de base et groupes d'experts) et qu'il doit organiser ce qui doit se passer dans chacun de ces groupes, afin que l'interaction soit de coopération pour l'apprentissage. Par conséquent, le postulat 5 est en grande partie nié « *La méthode Puzzle est un outil d'application immédiate chez les étudiants universitaires et crée des situations d'apprentissage en groupe coopératif où tout le monde apprendra le contenu des périodes historiques* ». Sans une organisation de l'interaction entre les groupes d'experts et sans formation des étudiants en matière d'apprentissage - apprendre à coopérer -, trois typologies différentes sont détectées, qui conduisent à la conclusion que nous devons distinguer les situations : coopération dans l'apprentissage, faible coopération dans l'apprentissage, collaboration. Il est important que les étudiants comprennent qu'ils doivent partager la « même situation », qu'ils doivent profiter du groupe pour provoquer le conflit socio-cognitif et le déséquilibre cognitif, et ne pas partager la « même production » pour diviser le travail à accomplir entre ceux qui sont.

15.2. Limites de la recherche

Les limites de la recherche sont dans la seconde partie de cette recherche, et sont principalement dues à l'apparition de la pandémie de la covid-19 et à la déclaration ultérieure de l'état d'alarme et au confinement de la population (le confinement espagnol pour la covid-19 c'est de 15 mars 2020 au 21 juin 2020). Cela concerne l'étude du cas 1 au moment où le confinement est ordonné d'un jour à l'autre. Il faut également signaler que, lorsque l'étude du cas 2 (tout virtuel) était en cours, les étudiants suivaient déjà depuis près d'un an des cours virtuels. Bien que cela peut être un aspect positif, il peut également s'agir d'un aspect négatif en raison de la fatigue et de la démotivation de la situation.

15.2.1.- Limites de l'étude du cas 1

L'étude du cas 1 a été conçue pendant le cours 2018-2019, qui a servi de modèle d'exploration. Elle a été conçue pour être appliquée de manière présentielle, ainsi que les instruments de recherche, qui devaient être appliqués tout au long de l'expérience didactique.

Cependant, n'a pu être mis en œuvre en face-à-face que pendant quatre semaines. La déclaration de l'état d'alarme du 14 mars 2020 faite pour gérer la situation de crise sanitaire, ainsi que les prolongements ultérieurs du confinement, ont amené la structure conçue à changer et devenir virtuelle (ainsi que les instruments de recherche ont dû être modifiés) au fur et à mesure que le confinement se prolongeait. Dans le même temps, la matière a été réélaborée pour être présentielle (ainsi que les instruments de recherche), car l'espoir était gardé de voir la fin du cours en personne. Enfin, comme nous le savons, le cours universitaire est devenu virtuel.

Lors de la déclaration de l'état d'alarme, l'échantillon de l'étude du cas 1 est passé de 100 à 98 participants, puisque 2 participants ont dû retourner dans leur pays d'origine. En revanche, un participant qui était également Erasmus décida de continuer et fut inclus dans l'un des équipes. Toutefois, la situation a été très complexe et pleine d'incidents, non plus parce qu'il fallait réélaborer une matière virtuellement, mais parce qu'il fallait gérer le travail et la situation de 98 étudiants ; en fait, 98 personnes dont nous ne connaissions pas leurs conditions de santé personnelles et familiales, ni leurs possibilités numériques à la maison. Cependant, il fut rapidement décidé de prendre l'initiative et de

reconduire la situation pour construire une structure virtuelle en continuant avec les mêmes équipes coopératives. Après avoir demandé aux étudiants comment ils se trouvaient et après avoir redessiné une partie de la matière d'enseignement (notamment le volume de tâches à accomplir dans certains sujets), les participants ont fait l'auto-évaluation des équipes en utilisant les Plans de l'équipe. Ils ont ainsi adapté les engagements, les objectifs et les responsabilités à prendre au moment et à la situation où nous étions.

Enfin, l'expérience s'est très bien déroulée, mais il est clair qu'avec tant de participants, l'étude aurait pu être différente. Toutefois, il est vrai que les performances, la concentration, la motivation et l'intérêt pour la matière ont diminué au fil des semaines. C'est logique. On le voit dans les instruments de recherche, la plupart des groupes tendent plus à collaborer qu'à coopérer lors des dernières séances. L'épuisement était évident, y compris de la part des groupes qui avaient coopéré tant en présentiel qu'en virtuel. Mais il est tout aussi vrai que, malgré tout, la grande majorité des groupes ont bien surmonté la situation, en s'aidant et s'encourageant. Pour beaucoup, l'équipe a servi de support. Parce qu'il ne faut pas oublier non plus que les étudiants ne suivaient pas seulement cette matière, mais qu'ils avaient d'autres cours, avec une adaptation bien différente de la situation d'exception de chacune d'elles.

15.2.2.- Limites de l'étude de cas 2

Etant donné que l'incertitude était à l'heure quant à la viabilité des résultats de l'étude de cas 1, une autre étude de cas a été envisagée. C'était la première fois que les coopératives de pédagogie étaient appliquées en Espagne. L'étude de cas 2 a été conçue lors du premier séjour doctoral à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 avec le groupe de recherche LIRDEF sous la tutelle du Dr. Sylvain Connac. Cela a été un séjour doctoral difficile à réaliser et atypique. Séjour compliqué parce que quinze jours avant le départ, les universités françaises ont déclaré qu'elles n'accueilleraient pas d'étudiants Erasmus. Et il a fallu demander une autorisation spéciale participer et l'aide du professeur Sylvain Connac a été clé pour pouvoir participer. Et « atypique » parce que, dans le troisième mois de séjour (fin octobre 2020), le gouvernement français a déclaré le couvre feu et le confinement de la population jusqu'au début décembre 2020. Mais, heureusement, tout ce qui avait été proposé a pu être réalisé.

On a pu apprendre et saisir le sens des pédagogies coopératives pendant le séjour doctoral et à travers la littérature francophone, mais la difficulté était de le concevoir virtuellement. La conception de l'étude de cas 2 a été conçue pour être mise en œuvre avec le programme Microsoft Teams (MT), logiciel proposé par l'Université Rovira i Virgili à travers le Moodle des matières.

L'ampleur de la recherche dans cette thèse doctorale est due à la pandémie de la covid-19. Une étude de cas 2 de la taille de l'étude de cas 1 a été nécessaire au cas où finalement l'analyse du cas 1 était inapplicable et qu'on ne pouvait pas en tirer des résultats clairs.

Avant de lancer l'étude de cas 2, un test pilote a été effectué avec quelques étudiants choisis au hasard pour voir leur motivation et si la structure conçue à travers le MT fonctionnait et était agile et utile. On a découvert que ce qui était prévu pour les groupes coopératifs n'était pas possible avec MT, et on a cherché une nouvelle approche de travail et on y est parvenu. Enfin, la deuxième étude de cas a très bien fonctionné. Les étudiants étaient motivés et se sont impliqués dans leur travail. Ils étaient satisfaits de tout ce qu'ils avaient fait et tout ce qu'ils avaient appris à la fois en Didactique des sciences sociales et en travail coopératif.

Par ailleurs, les limites de la recherche dans la partie des Discussions à visées démocratiques et philosophiques sont les mêmes que celles de l'étude de cas 2. Cette étude apporte une première enquête sur les DVDP en Espagne. Il a fallu créer une structure de débat virtuel alors que l'observation et l'apprentissage en France étaient présentiels. La grande différence par rapport à l'original est que l'enseignant n'a aucun rôle dans les discussions. Le professeur ne pouvait pas être présent dans toutes les salles de débat virtuelles en même temps, et il se contentait de superviser les groupes de débat salle par salle. Ainsi, le débat était modéré par un étudiant, et c'est cet étudiant qui devait interroger et trouver des rapports pour discuter des idées divergentes entre les participants. C'est l'un des risques de notre adaptation, c'est-à-dire que le débat soit trop lié à une bonne performance de la personne qui modère. De plus, il faut ajouter que dans notre adaptation le « modérateur » regroupe deux rôles des DVDP originaux, le président et l'animateur.

En ce qui concerne la comparaison des deux études de cas, il n'y a eu aucun problème du fait que la plupart des instruments de recherche coïncidaient, et ceux qui ne

le faisaient pas de même étaient analysés parce qu'ils permettaient de tirer, moyennant la triangulation des données, des conclusions encore plus solides de ce qui s'est passé dans l'étude de cas. De cette façon, un contraste avec l'autre étude de cas sera possible à travers la matrice conçue avec des indicateurs communs et avec le diagramme radial ou toile d'araignée (instruments créés *ex professo* pour faire la comparaison des deux études de cas avec une même base analytique comparative).

15.2.3.- Limites de l'étude transversale de la méthode Puzzle

L'étude transversale applique la méthode Puzzle pour travailler les périodes historiques en trois séances de laboratoire. L'année 2019-2020 (échantillon de l'étude de cas 1), la méthode Puzzle a pu être utilisée de manière présentielle, puisqu'elle a été réalisée la semaine avant la déclaration de l'état d'alarme pour la covid-19, mais seulement pour deux des quatre groupes de laboratoire. Les deux autres devaient se faire la semaine du confinement. En revanche, le cours 2020-2021 (échantillon de l'étude de cas 2) a été conçu pour être appliqué à travers le programme MT. Dans ce second cours, le Puzzle a été travaillé virtuellement sur tout l'échantillon, c'est-à-dire sur les quatre groupes de laboratoire. Ainsi, comme pour tout ce qui a été fait dans l'étude de cas 2, nous n'avons guère de références sur la manière d'adapter virtuellement le Puzzle, et encore moins sur cette plate-forme spécifique. Pour conclure, comparer une structure qui a été appliquée de manière présentielle avec une structure qui a été appliquée de manière virtuelle est une limitation, tout en pensant qu'il s'agit d'une situation unique de comparer les aspects pertinents de la mise en œuvre et du fonctionnement complexe de cette méthodologie coopérative.

15.3. Prospective de recherche

Dans cette thèse de doctorat, nous avons approfondi dans ce que nous ne connaissions pas des bases de la coopération entre les étudiants et de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), et nous avons exploré et introduit de nouvelles manières de faire que nous ignorions. C'est le cas des variantes pour « coopérer pour apprendre » des pédagogies coopératives, et d'autres que nous ne connaissions pas, comme les espaces démocratiques et d'éducation démocratique, comme par exemple la DVDP, les conseils

coopératifs, le Quoi de neuf ? ou le Bilan. Apprentissage coopératif et pédagogie coopérative ne sont pas des pratiques coopératives qui s'opposent ou rivalisent, ce sont des systèmes basés sur des traditions différentes proposées pour contribuer à l'apprentissage et orienter les étudiants vers une plus grande socialisation, et présenter des formes de complémentarité.

Comme cela a déjà été dit, il est essentiel de se demander quel processus d'apprentissage des sciences sociales nous menons à bien dans formation d'enseignant, des écoles et des lycées. La didactique est un monde interdépendant, et celle des sciences sociales est un terrain fertile pour agir en conséquence, traverser les frontières et voir des possibilités de rapports avec de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre qui conduisent à des fins critiques et démocratiques. Cependant, comme nous l'avons dit dans la problématique de la recherche, nous devons éviter de faire des réformes éducatives selon les modes, et nous devons suivre les preuves scientifiques appliquées dans le temps et bien contrastées également avec les mécanismes propres à notre domaine. L'impact de la coopération entre les étudiants sur l'enseignement des sciences sociales est un thème à explorer et à dévoiler, tant du point de vue de l'apprentissage lui-même, pour interrelier l'apprentissage entre pairs et la coopération entre les étudiants avec le contenu des sciences sociales, que du point de vue de l'éducation démocratique et civique, Et ce pour continuer à explorer des dynamiques collectives qui offrent des espaces communs et encouragent la réflexion et l'expression démocratique.

15.3.1.- Futures lignes de recherche

Cette recherche a pour but d'identifier et tracer des lignes de rapport entre la Didactique des sciences sociales et la Didactique de la coopération dans la formation des enseignants. En ce qui concerne l'apprentissage coopératif, il a été démontré qu'il était important de l'appliquer d'un point de vue « critique », selon Ovejero (2018), et suivant un aspect social mettant au centre la pratique des valeurs coopératives, selon Gavalda (2000). Quant aux pédagogies coopératives, il a été démontré qu'il y avait un grand potentiel à la fois pour « coopérer pour apprendre » et pour « coopérer pour construire collectif » et qu'elles pouvaient nous être d'une grande utilité et aider la Didactique des sciences sociales.

Il faut donc poursuivre avec la même persévérance et les mêmes intentions les questions suivantes :

- Nous devons continuer à étudier l'impact de l'apprentissage entre les pairs sur la didactique des sciences sociales à différents niveaux d'enseignement. Et nous devons le faire parce que cela peut être un moyen de gérer la diversité de la classe. C'est une réponse pour que tous les étudiants soient accompagnés à tout moment là où l'enseignant, souvent, ne peut pas arriver en raison du nombre d'étudiants qu'il a.
- Nous devons continuer à étudier l'impact de la coopération entre les étudiants en Didactique des sciences sociales. Nous devons le faire dans la perspective critique et humanisante de la Didactique des sciences sociales, comprenant une Didactique de la coopération, tant du point de vue de l'apprentissage que du point de vue de l'éducation démocratique.
- Nous devons resserrer le cercle de la coopération en matière d'apprentissage. De plus, nous devons reconsidérer le type d'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) que nous appliquons pour l'enseignement des sciences sociales. Et nous devons nous demander : comment nos étudiants apprennent-ils les sciences sociales ? Certaines des méthodes dites « coopératives » (*cooperative learning*) en valent-elles la peine ? Comment les utilisons-nous ? Dans quels buts ? Comment allons-nous structurer les interactions dans les situations d'apprentissage que nous avons créées ? Comment organisons-nous les étudiants dans les situations d'apprentissage ? Les organisons-nous en groupes ou en paires ? Considérons-nous comme une coopération la situation individuelle qui interagit avec les autres par le biais de l'aide, de l'entraide ou du tutorat ? Si nous faisons des groupes, doivent-ils être hétérogènes, homogènes ou faits au hasard ? Si nous les choisissons hétérogènes, doivent-ils l'être en termes de connaissance des sciences sociales ou doivent-ils l'être en termes de compétences sociales ?
- Nous devons explorer des stratégies pour construire collectivement et créer des espaces communs en vue d'une éducation plus démocratique. Les pédagogies coopératives en réunissent de très intéressants, comme le Bilan, le Quoi de neuf?, les conseils coopératifs, les DVDP, les marchés, etc.
- Nous devons accorder plus de crédit à la formation qui offre aux étudiants la possibilité de vivre les pédagogies proposées. Il faut aussi disposer d'une proposition de formation continue solide et rigoureuse qui articule les dernières recherches dans la Didactique des sciences sociales et comment les véhiculées suivant un apprentissage entre pairs.

- Nous devons enseigner et concevoir la coopération entre les étudiants et l'apprentissage entre les pairs dans la formation continue des enseignants comme moyen de répondre à la diversité des étudiants.
- Nous devons étudier les pratiques coopératives en vue d'une personnalisation de l'apprentissage, au sein d'un système de classe tissé par l'enseignant afin de créer des situations d'apprentissage horizontal et de promouvoir la dimension sociale, en proposant des espaces communs de décision démocratique, de responsabilité et d'engagement individuel vis-à-vis d'un collectif.
- Nous devons définir des matériaux et des ressources pour l'enseignement universitaire, afin que l'enseignant acquière la manière de procéder et puisse la transmettre avec une proposition éducative bien articulée.
- Nous devons définir le matériel et les ressources pour la formation continue des enseignants et nous devons accorder la même importance à la publication d'articles de recherche qu'à la publication d'articles de divulgation et à la diffusion didactique de nos recherches, tout en mettant en valeur la création de matériel didactique de classe pour différents niveaux d'enseignement.
- Nous devons mener des recherches conjointes avec les écoles et les différents niveaux d'enseignement pour qu'une proposition pour la secondaire ne soit pas intuitivement adaptée à une classe d'enseignement primaire. Nous devons faire des recherches sur les particularités de chaque niveau éducatif en articulant le contenu spécifique à donner, en nous concentrant sur les cours et en offrant des pistes d'interaction entre pairs dans l'enseignement des sciences sociales.
- Nous devons mener une recherche au cas par cas, de qualité, où les interactions entre pairs sont enregistrées, que l'on peut revoir et reconsidérer tout en les comparant, et où les perceptions des étudiants et des enseignants ont une place importante. Sans oublier l'importance d'autres typologies de recherche.

Il est important de se demander ce que l'étudiant doit apprendre et pourquoi il doit le faire, mais nous ne devons pas oublier qu'il est tout aussi important de se demander comment il doit le faire, car tout n'est pas valable. Et c'est dans le processus d'enseignement-apprentissage que réside le véritable succès de la réalisation globale du contenu des sciences sociales.

Il y a donc beaucoup de travail à faire, et la théorie, la recherche et la pratique sont les trois piliers, liés entre eux, sur lesquels nous devons fonder l'application de quelque

chose en classe. Et par le biais de cette recherche, nous espérons contribuer à ouvrir de nouvelles voies qui explorent l'emploi de la Didactique des sciences sociales avec la Didactique de la coopération.

15.4. Réflexion finale

En fin de compte, cette recherche ne prétend pas rechercher et lancer un assaut sur la liberté d'exercer, ni sur le style de nombreux enseignants qui tentent déjà d'améliorer leurs pratiques jour après jour. Qui plus est, ce n'est pas seulement entre nos mains. Nous n'attendons pas non plus et n'incitons pas à un conflit entre l'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives, car elles sont logiques avec des traditions différentes et visent toutes deux le bien-être et le succès académique des étudiants. Cependant, nous avons démontré, dans cette recherche qu'il y a des différences entre les deux conceptions et ce que chacune d'elles peut réellement apporter à la Didactique des Sciences Sociales. Nous espérons donc avoir aidé à creuser le sillon (en utilisant une métaphore du coopératif agricole) pour un nouveau paradigme qui doit conduire à une Didactique de la coopération, à un nouveau paradigme qui démystifie l'idéalisation qui entoure le « travail en groupe coopératif » de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), qui étend le champ d'action des modèles de coopération à la racine anglo-saxonne que nous connaissons, tout en brisant les moules préétablis vers de nouvelles façons de comprendre l'apprentissage entre pairs et la coopération entre étudiants. La recherche en coopération a tellement progressé que nous savons aujourd'hui que nous ne coopérons pas beaucoup. Nous ne coopérons pas et c'est pourquoi, avec cette recherche, nous espérons être une voix de plus pour questionner tout ce que nous faisons et voir comment faire mieux. L'heure est venue de la Didactique de la coopération et, dans notre cas, c'est l'heure de la Didactique de la coopération à la Didactique des Sciences Sociales.

Capítol 16.– Conclusions, limitacions de la investigació i àmbit de futures recerques

En aquest darrer capítol comprovarem l'assoliment dels objectius de recerca i la validesa dels supòsits de la investigació establerts inicialment. Respondrem les preguntes que ens vam plantejar a l'inici d'aquesta tesi doctoral amb el suport de les dades i els coneixements obtinguts. També en fixarem les limitacions, les relacionades amb la mostra i el context de recerca. A continuació, es proposarà un àmbit de futures recerques marcant noves línies d'investigació que relacionin la Didàctica de les Ciències Socials amb la cooperació entre estudiants. Finalment, s'inclourà un darrer punt de reflexió a mode de síntesi conclusiva.

16.1. Conclusions de la recerca

A l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* del quart curs del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili, l'explicació teòrica no estava suficientment complementada amb l'experiència pràctica, de manera que sorgia la necessitat de vehicular un ensenyament-aprenentatge cooperatiu que fos actiu, útil i basat en la pràctica dels valors cooperatius, per formar futurs mestres amb una metodologia de perspectiva crítica i humanitzant. Però abordar el concepte de cooperació en l'aprenentatge en la Didàctica de les Ciències Socials representa una tasca complexa per diverses raons. Entre elles destaquen el fet d'aplicar la cooperació entre estudiants en un context social i econòmic d'hegemonia neoliberal; i fer-ho en la formació universitària de docents i a través de la Didàctica de les Ciències Socials, en què són ben escasses les recerques fetes al respecte, així com els dos mons que han estat estudiats, aplicats, analitzats i comparats: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*). L'aprenentatge cooperatiu, per a reinterpretar-lo i assenyalar que en la Didàctica de les Ciències Socials no ens serveix un aprenentatge cooperatiu si no és "crític" i amb pòsit social, vehiculant-hi els valors cooperatius; i les pedagogies cooperatives, per a introduir-les, en tant que són una nova manera de cooperar a les aules, d'arrel francòfona, en què s'ha demostrat que van més d'acord amb com entenem el que ha de ser i fer la Didàctica de les Ciències Socials. Altrament, es conclou

aquesta recerca sense oblidar les múltiples interpretacions sobre què és exactament “cooperar” i tots els debats que envolten a aquesta qüestió.

Per tant, en primer lloc, aquesta tesi doctoral és una recerca teòrica, perquè ha creat una fonamentació de la cooperació en l’aprenentatge, que inclou i compara dues concepcions: l’aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*); al mateix temps que l’estudi busca punts de relació amb els valors cooperatius i la Didàctica de les Ciències Socials. I, en segon lloc, és una recerca pràctica, perquè en base a tot el corpus teòric investigat s’ha creat un marc metodològic amb el disseny d’unes estructures cooperatives que han estat aplicades, i que posteriorment s’han analitzat i comparat.

També s’ha realitzat, en el marc de la recerca pràctica de les pedagogies cooperatives, un estudi paral·lel en què s’han aplicat les *Discussions à Visées Démocratique et Philosophique* (DVDP), una forma de “cooperar per fer col·lectiu” que ajuda a adquirir hàbits de reflexió; i un segon estudi paral·lel, l’estudi transversal, en què s’ha aplicat el mètode cooperatiu Puzle (*Jigsaw Classroom*) per entrelligar-lo amb l’aprenentatge dels períodes històrics de manera diacrònica i sincrònica.

Amb tot, ara s’extreuen conclusions a partir dels resultats, la triangulació de dades i la comparació entre els seminaris, els estudis de cas (la mostra total dels dos estudis de cas és de 166 participants) i els estudis paral·lels.

Abans de començar les conclusions, esquemàticament, es recorda que:

- En l’estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) hi ha una mostra de 98 participants (n= 98). Són els estudiants de l’assignatura del curs 2019-2020 (realitzada de manera presencial i virtual, a causa de la pandèmia de la covid-19). Estan repartits en dos seminaris: seminari 1 (n= 49) (equips de conformació heterogènia) i seminari 2 (n= 49) (equips de conformació homogènia).
- En l’estudi de cas 2 (*pédagogies coopératives*) hi ha una mostra de 68 participants (n= 68). Són els estudiants de l’assignatura del curs 2020-2021 (realitzada de manera virtual a causa de la pandèmia de la covid-19). Estan repartits en dos seminaris: seminari 1 (n= 43) (grups cooperatius heterogenis basats en les pedagogies cooperatives, hi ha dos dels vuit casos particulars de l’assignatura) i seminari 2 (n= 25) (grups cooperatius heterogenis basats en les pedagogies cooperatives, hi ha sis dels vuit casos particulars de l’assignatura). Aquest estudi

de cas 2 inclou la recerca sobre les *Discussions à Visées Démocratique et Philosophique* (DVDP) per debatre Problemes Socials Rellevants. Es creen set debats DVDP.

- Pel que fa a l'altre estudi paral·lel, és la investigació transversal (mètode Puzle per treballar els períodes històrics) que engloba participants de l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2. Hi ha una mostra total de 99 participants ($n=99$), dels quals 42 participants ($n=42$) són de l'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) (Puzle presencial) i 57 ($n=57$) són de l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021) (Puzle virtual).

16.1.1.- Assoliment dels objectius de recerca

La finalitat pràctica de la recerca era obtenir tot un recull d'informació i unes conclusions, el més sòlides possibles, per continuar adaptant l'estructura, l'organització dels estudiants i el contingut a impartir de ciències socials per als propers cursos, després d'haver aplicat les diverses estructures cooperatives dissenyades. Alhora, el gran objectiu és introduir en el nostre context educatiu i de recerca una nova manera d'entendre i aplicar la cooperació entre alumnes, les *pédagogies coopératives*.

La conclusió per a aquesta finalitat pràctica general de la recerca és que l'estudi fet ha plantejat unes ciències socials més humanes i ha activat una visió àmplia, en els estudiants que esdevindran futurs mestres, de com tractar les diverses disciplines socials a les aules d'Educació Primària a través del treball cooperatiu. I, amb la seva pràctica, ha ensenyat a aquests futurs mestres una manera de fer que permet formar ciutadans amb actituds més democràtiques, així com els ha dotat d'eines que els ajuden a aconseguir un domini més crític i significatiu dels continguts de ciències socials. Com s'ha vist, la proposta de recerca involucra tant aspectes d'estructura, d'organització i de tipus d'interacció cooperativa com aspectes d'educació democràtica, de creació d'espais comuns de reflexió, de creació d'espais autogestionats pels propis estudiants i de creació d'estructures per a uns debats més participatius i reflexius per tractar Problemes Socials Rellevants.

A continuació veurem les conclusions precises a què arribem en aquesta tesi doctoral a través dels objectius de recerca.

16.1.1.1.- Assoliment dels objectius de la primera part de la recerca: anàlisi teòrica

La primera part d'aquesta tesi és una recerca teòrica on s'estableixen dos objectius generals, per a la consecució dels quals es marcaven uns objectius específics. L'**objectiu general 1** era "Indagar, analitzar i conceptualitzar l'origen, les bases i el funcionament de l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*, i comparar-les per establir un marc teòric sobre la cooperació entre estudiants". I, per a la seva consecució, se'n marcaven quatre d'específics.

- *Objectiu específic 1.1: Esbrinar l'origen de la cooperació en l'aprenentatge i cercar en la literatura, i definir fonaments psicosocials, biològics i culturals de la cooperació a l'aula.*

La pràctica de cooperar entre alumnes no és nova, la situació d'aprenentatge de fer que treballin en conjunt per a aconseguir uns objectius compartits o per ajudar-se es practica de temps ençà. En el capítol 2 d'aquesta recerca hem parlat de Sòcrates, Sèneca, Comenius, Joan Baptista de la Salle, Lancaster, Bell, i de molts més. Els antecedents formen part de la història de l'educació i, al mateix temps, de la història de la humanitat.

De la mateixa manera, s'han descrit alguns dels pedagogs i educadors que tenen influències en les pràctiques de cooperació actuals, encara que s'ha assenyalat l'obra de tres d'ells que, en la meua opinió, semblen tenir un pes anecdòtic en l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) que apliquem. Aquests són Francesc Ferrer i Guàrdia, Anton S. Makàrenko i Paulo Freire. Sovint bandejats dels llistats d'antecedents de les situacions cooperatives anglosaxones, representen idees de caire col·lectiu que es troben a faltar en la concepció i pràctica d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*).

Ferrer i Guàrdia, Makàrenko i Freire representen un ideal d'emancipació de l'individu. Un esperit de transformació social o, si més no, de preocupació per la societat i d'idea de col·lectiu, que no existeix en les bases del *cooperative learning*.

D'altra banda, és curiós que la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia tingui més pes en les *pédagogies coopératives* de l'àmbit francòfon (gràcies a Célestin Freinet) que en la proposta cooperativa d'aprenentatge cooperatiu del país. Bevem del *cooperative learning* estatunidenc, l'hem adaptat, investigat i practicat com a "aprenentatge

cooperatiu”, però en cap moment ens hem adonat que a casa nostra a inicis del segle XX teníem l’Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia.

Per tant, sense que això sigui la compra de tota la proposta d’aquests autors (per exemple, al contrari d’alguns d’aquests autors, defenso fermament l’adquisició de coneixement i alerto del perill de la no-directivitat en bona part de les situacions d’aprenentatge a través de la cooperació a l’aula, entre d’altres) i, sense que sigui la defensa d’una militància per sobre del que es parla aquí (l’aprenentatge), es destaca l’obra d’aquests tres educadors del segle XX, a mode de recordatori del que hauria de ser també l’essència de la cooperació entre alumnes en Didàctica de les Ciències Socials.

D’altra banda, com és sabut, l’aprenentatge cooperatiu i les situacions cooperatives d’aula han estat objecte d’investigacions que en demostren l’efectivitat davant d’estructures individualistes (*individualistic learning*) i competitives (*competitive learning*). Per tant, la cooperació entre estudiants que esdevé en el si de l’aprenentatge cooperatiu i de les pedagogies cooperatives es desenvolupa a partir d’una sèrie de teories base de l’aprenentatge contrastades, que han estat indagades i difoses a través de nombrosos estudis de psicologia al segle XX.

Les aportacions del constructivisme social són fonamentals per a la cooperació en l’aprenentatge, i són base de les interaccions que genera el treball en grup, la col·laboració o la cooperació entre alumnes. D’aquesta manera, queda clar que el centre de tot procés d’ensenyament-aprenentatge és la interacció social (conflicte sociocognitiu) que neix de l’oposició de respostes diferents o contraposades, i això condueix els educands a conèixer d’altres perspectives que poden ser utilitzades per construir una nova solució. Per tant, el coneixement es co-construeix quan interactuen dues o més persones. El conflicte interpersonal i intergrup, si se sap estructurar, pot ajudar més que dificultar l’èxit individual, la qualitat de les decisions grupals i l’efectivitat en l’organització. És a dir, el conflicte serà enriquidor sempre i quan es doni en un context cooperatiu ben estructurat, ja que, per exemple, no tota dinàmica grupal considerada com a “cooperativa” porta a un conflicte interpersonal positiu.

La teoria sociocultural, derivada de les idees de Vigotski, ha reforçat el concepte de la interacció social com a mecanisme per al desenvolupament. Mugny, Doise i Perret-Clermont han descrit la possible evolució dels desacords d’idees entre alumnes (en forma

de conflictes sociocognitius) cap a estats de dubte i incertesa (de conflicte cognitiu) (Buchs et al., 2008). Així com també són importants les aportacions de Bruner i Bandura.

En darrer terme, cal atendre també les tesis de Kropotkin (2020), sovint bandejades en favor de les de Darwin, que defensen que el paper principal en l'evolució ètica de la humanitat va ser l'ajuda mútua i no pas la lluita mútua. Així com també pot ser interessant abordar la teoria d'Ovejero (2018), que defensa que la cooperació humana té unes bases molt sòlides, tant de tipus psicològic com biològic i cultural. Però hi ha un aspecte en què s'ha centrat l'estudi, i és en la relació entre el procés sociocognitiu i el procés cognitiu en l'aprenentatge com a base del treball en grup (*travail en groupe*) que ens ofereixen les *pédagogies coopératives* i, d'altra banda, la teoria de la interdependència social com a base del *cooperative learning*.

- *Objectiu específic 1.2: Analitzar les bases de l'aprenentatge cooperatiu i establir-ne una fonamentació teòrica.*

El concepte “aprenentatge cooperatiu” (AC) és la traducció en llengua catalana del concepte pedagògic anglosaxó “*cooperative learning*” (CL), que és com s'anomena des dels seus orígens als anys setanta i vuitanta als Estats Units d'Amèrica, i és com s'ha estès i es denomina internacionalment aquesta manera de fer a l'aula. No és un nouvingut a l'educació i, com s'ha descobert, la seva idea primigènia es remunta fins a principis del segle XIX, quan l'any 1806 obre una escola lancasteriana a Nova York, però no prendrà força fins als postulats de Dewey (1915), els estudis de psicologia de les organitzacions de Lewin (1945), els de dinàmica dels grups en acció de Thelen (1954) i els de la teoria de la interdependència social de Deutsch (1949b, 1962).

Les teories sobre la interdependència són la base de l'èxit de l'aprenentatge cooperatiu. Sorgeixen a principis del segle XX amb Kurt Koffka, un dels fundadors de l'escola germànica de Psicologia de la Gestalt. Un dels seus col·legues, Kurt Lewin, és qui desenvolupa els estudis de Koffka i veu com les conductes cooperatives i competitives estan motivades pel desig d'assolir un objectiu. Morton Deutsch és un dels deixebles de Kurt Lewin, i desenvolupa el pensament de Lewin sobre la interdependència social formulant la teoria de la cooperació i competició, que des del 1949 serveix de marc conceptual per a l'aprenentatge cooperatiu.

Deutsch és qui influencia Elliot Aronson i David W. Johnson. El primer és el creador del mètode Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*), una de les pràctiques més esteses mundialment –i que també s’aplica i s’investiga en aquest estudi–; i el darrer, amb el seu germà Roger T. Johnson, a partir dels anys setanta i vuitanta, assenten les bases de la teoria de la interdependència social, provinent dels enuncis de l’escola germànica, Lewin i Deutsch.

Així doncs, els germans Johnson estableixen els fonaments teòric-pràctics del *cooperative learning* i són qui els dissenyen com a propostes per a l’aula, 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 per a la seva aplicació a l’escola amb una contínua evolució de la teoria. A partir dels anys vuitanta esdevé una creixent aplicació dels mètodes als EUA i al Canadà, al mateix temps que s’inicia un creixement del seu estudi i pràctica a Israel, Països Baixos, Noruega i Anglaterra, per estendre’s posteriorment en focus reduïts a Itàlia, Suècia o Espanya. I així és com arriba aquí i ho traduïm per “aprenentatge cooperatiu”.

Alguns dels mètodes cooperatius més estesos són: l’Aprendre Junts (*Learning Together*) de Johnson i Johnson; el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) d’Aronson; el Puzzle o Trencaclosques II (*Jigsaw II*) de Slavin; l’Aprentatge en Equips d’Alumnes (*Student Team Learning*) de De Vries, Edwards i Slavin; el Grup d’Investigació (*Group Investigation*) de Sharan i Sharan; la Instrucció Complexa (*Complex Instruction*) de Cohen; l’Enfocament Estructural (*Structural Approach*) de Kagan; o la Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*). Tots ells comparteixen certs trets essencials i estan dissenyats per transformar l’activitat grupal (tret del *Peer Tutoring*) en una activitat cooperativa, però difereixen en aspectes pràctics i en l’estructura organitzativa. En línies generals, contrasten amb l’aprenentatge competitiu i trenquen amb l’aprenentatge individualista. Tanmateix, com s’ha mostrat en l’anàlisi teòrica, cal destacar que no són 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.

En aquest treball es detecta que actualment hi ha tres possibilitats d’ús quan al·ludim el concepte “aprenentatge cooperatiu”: 1) la possibilitat “genèrica”, quan s’utilitza com un concepte paraigua de tots els mètodes, tècniques i estratègies que

s'inclouen; 2) la possibilitat "específica", quan s'utilitza un d'aquests mètodes o tècniques i es diu que es fa aprenentatge cooperatiu, tal com també es pot creure que l'aprenentatge cooperatiu és únicament aquest mètode (per exemple, sol passar quan s'usa el mètode Puzzle); 3) la possibilitat "difosa", quan s'aplica la idea dels germans Johnson amb el mètode d'Aprenre Junts (*Learning Together*) i es tenen en compte els cinc elements essencials perquè un grup esdevingui en cooperatiu.

En línies generals, és aquesta darrera possibilitat la que s'ha adoptat més des de finals dels anys noranta en el nostre context educatiu i de recerca didàctica. El programa estès "Cooperar per Aprenre/Aprenre a Cooperar" (CA/AC), que relaciona diversitat i aprenentatge cooperatiu, de Pujolàs i col·laboradors, s'inspira en el *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1985) de Slavin i col·laboradors, i té la doble finalitat perquè l'alumnat aprengui contingut escolar amb el treball en equip cooperatiu com a recurs (cooperar per aprendre) alhora que aprèn a treballar en equip com un contingut més (aprendre a cooperar).

La idea d'aprenentatge cooperatiu també ha arrelat al nostre imaginari docent i d'investigació gràcies als treballs d'Ovejero, Rué, Fabra, Echeita, Lobato Fraile, Mir, Lago, Duran, Monereo, Vidal, Domingo, Torrego, Negro, Monge, Gavalda, Ruda, Guix, Serra, Jiménez, Naranjo, Riera, Soldevila, Arumí, Torres, Guarro, Rayón, Cañabate, Colomer, Zariquiey, Iglesias, Fernandez-Río, entre molts d'altres.

En l'actualitat, aquest tipus de cooperació a l'aula que només inclou l'organització de grups cooperatius està en vies de canvi. Per exemple, com s'ha esmentat anteriorment, Cañabate i Colomer (2020b) entenen l'aprenentatge cooperatiu com un concepte que s'ha convertit en un moviment educatiu ampli que respecta la diversitat cultural i educativa, i pren com a objectiu la justícia així com una visió sostenible i ètica de la vida. O també els estudis de Duran, que encapçala el grup de recerca GRAI de la UAB, que centren el focus en la tutoria entre iguals i el fet que un alumne aprengui ensenyant.

En darrer terme, en aquest estudi concloem que l'aprenentatge cooperatiu no és un conjunt homogeni sobre les interaccions que sorgeixen entre els estudiants. Depenent del mètode o la tècnica cooperativa que s'aplica poden ser de cooperació, de col·laboració, de coordinació, de tutoria entre iguals, etc.; per tant, molt diferents entre elles. Així doncs, una de les conclusions d'aquesta recerca és que el terme "aprenentatge entre iguals" s'adiu més com a concepte paraigua per incloure-hi tots els mètodes que

esmenten ser cooperatius. Perquè sota aquesta denominació, aprenentatge entre iguals, hi rau la cooperació, de la mateixa manera que la col·laboració, la coordinació o la tutoria.

Així que es proposa que cadascun d'aquests mètodes sigui mencionat pel seu nom o sota l'abrigall de l'"aprenentatge entre iguals", perquè, com s'ha demostrat en aquest treball, alguns d'ells en tenen ben poc de cooperatius.

- *Objectiu específic 1.3: Indagar i conèixer les pédagogies coopératives per a introduir-les en el nostre context científic i educatiu i en la formació de mestres en Didàctica de les Ciències Socials, tot creant una fonamentació teòrica.*

Les pedagogies cooperatives (PC) és el terme en què decidim introduir al nostre context acadèmic, a través d'aquesta tesi doctoral, el concepte provinent del món francòfon *pédagogies coopératives*. Les pedagogies cooperatives són principalment fruit d'educadors i moviments educatius de l'Escola Nova francesa i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge.

Entren plenament dins del paradigma de "cooperar per aprendre", i és en aquesta línia en què grans figures de l'educació francesa s'hi han esmerçat: Célestin i Élise Freinet amb la cooperació escolar, Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand i Jean Oury amb la pedagogia institucional, Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup, entre molts d'altres. Tots han contribuït al desenvolupament de diverses pedagogies fomentant la cooperació entre els alumnes, de diferents maneres i per distints motius. Tal com també tots aquests treballs han arribat gràcies a moviments pedagògics com l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'AGSAS, l'OCCE, el GFEN, l'AVPI, el CRAP o els RERS.¹²⁶

¹²⁶ ICEM: *Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet*, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>; AGSAS: *Association des groupes de soutien au soutien*, <http://agsas.fr/>; OCCE: *Office central de la coopération a l'école*, <http://www2.occe.coop/>; 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/> Consultades el 20/12/2021.

Al costat d'aquestes dinàmiques pedagògiques, s'ha explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge. Generalment es basen en teories constructivistes de l'acte d'aprenentatge que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament. En aquest marc de pedagogies cooperatives, les relacions interpersonals es presenten, doncs, com a vectors de tres tipus de peticions cooperatives: de suport davant d'una dificultat, de diversificació d'idees individuals i de conflicte interpersonal (mitjançant la confrontació d'opinions).

En definitiva, actualment, Connac, amb una ingent obra, ha estudiat i reunit les pedagogies cooperatives sota el paraigua de *pédagogies coopératives* (en plural). En elles hi ha tot un compendi estudiat de variants de “cooperar per aprendre”: l'ajuda (*aide*), l'ajuda mútua (*entraide*), la tutoria entre iguals (*tutorat*), el treball en grup (*travail en groupe*) i el treball en equip (*travail en équipe*). Alhora, la denominació també inclou altres formes que són per “cooperar per fer col·lectiu”: 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*), els mercats de coneixement (*marchés de connaissances*), entre d'altres.

En el nostre context educatiu i de recerca vivim d'esquena a les *pédagogies coopératives*, en desconeixem els efectes, l'aplicació i, gairebé, l'existència.

- *Objectiu específic 1.4*: Identificar i descriure semblances i diferències axiològiques, epistemològiques i praxeològiques entre l'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*.

Entre totes les maneres d'implementar la cooperació a l'aula, en aquest estudi es distingeixen dues concepcions de cooperació en l'aprenentatge. La deducció és que, com hem vist en els capítols de l'aprenentatge cooperatiu i de les pedagogies cooperatives, des de principis del segle XX han sorgit cultures diferents per a la seva aplicació, que en aquesta recerca englobem en dues grans famílies de pedagogies de la cooperació: l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'arrel anglosaxona, són les que s'han traduït, investigat, adaptat, reconstruït i utilitzat en el nostre sistema educatiu; i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), d'arrel francòfona, que són desconegudes.

En l'anàlisi comparativa d'aquestes dues grans famílies de pedagogies de cooperació es constaten diverses semblances i diferències entre elles, pel que fa als valors que pretenen desenvolupar (axiologia), el suport teòric en què es basen i reclamen (epistemologia) i les pràctiques que desenvolupen i els donen suport (praxeologia).

L'aprenentatge cooperatiu es basa en els estudis de psicologia social de l'àmbit anglosaxó, intenta desenvolupar habilitats cooperatives per "aprendre a cooperar" (a través de tècniques cooperatives simples, per exemple), i també intenta sistematitzar maneres de "cooperar per aprendre" (ja sigui a través de tècniques cooperatives simples o de mètodes cooperatius). En canvi, les pedagogies cooperatives estableixen tot un corpus teòric investigat en l'acció pràctica que porten a aplicar diverses maneres de "cooperar per aprendre". Aquestes pràctiques provenen d'enfocaments de l'Escola Nova francesa que són rigorosament pensats i aplicats. Per tant, les pedagogies cooperatives no proposen tant la noció d'adquirir habilitats cooperatives com l'aprenentatge cooperatiu.

No obstant això, totes dues concepcions es basen en els estudis de la interacció amb els altres i el que produeix entre els alumnes. I per això totes dues segueixen les tesis de Piaget, Mugny, Doise, Perret-Clermont, Vigotski, Bruner, Bandura. L'aprenentatge cooperatiu se centra més en la interdependència social, i les pedagogies cooperatives se centren en processos de socioconstrucció i de desequilibri cognitiu de l'aprenentatge.

Així doncs, basant-se en aquests fonaments i en les tradicions educatives i de recerca pròpies, porten a les aules diferents tipus de propostes. L'aprenentatge cooperatiu, depenent del mètode o de la tècnica cooperativa, fomentarà uns efectes o uns altres, tot i que la gran majoria de propostes i programes per dur la cooperació a l'aula tenen com a base els cinc elements essencials dels germans Johnson. A més, en línies generals, tret de quan es practica la tutoria entre iguals (per exemple), els programes enfoquen la posada en pràctica de l'aprenentatge cooperatiu a través de la conformació de grups d'aprenentatge cooperatiu estables (heterogenis de 4-5 membres). Aquest grup intenta aprendre cooperant i, al mateix temps, es forma en habilitats cooperatives per aprendre a cooperar. Per a aprendre d'aquestes habilitats, és quan els programes introdueixen tècniques cooperatives simples (com per exemple la 1-2-4), la gran majoria de les quals provenen de Kagan (*Structural Approach*).

En canvi, en les pedagogies cooperatives, Connac ha reunit cadascuna de les pedagogies cooperatives (ajuda, ajuda mútua, treball en grup, treball en equip, treball en

taller, consell cooperatiu, DVDP, mercats de coneixement, etc.), les ha estudiat en base a l'origen provinent de l'Escola Nova francesa i les ha organitzat dintre d'una proposta d'aula cooperativa actual per a tractar l'heterogeneïtat de l'aula a través de la personalització de l'aprenentatge. D'aquesta manera, les pedagogies cooperatives se centren en una personalització de l'aprenentatge, mitjançant un pla de treball individual, on després esdevenen les pràctiques cooperatives d'aprenentatge i de fer col·lectiu. A més a més, la seva difusió i la creació de material didàctic pels diferents nivells i àrees educatives feta pels grups ICEM34 i PIDAPI fa que arribi a les aules d'una manera reunida, didàctica i clara. Això fa que sorgeixen estudis d'aplicació didàctica i de guiatge sobre com portar les variants i els diversos dispositius a l'aula.

Pel que fa als valors, darrere de l'aprenentatge cooperatiu n'hi ha d'intrínsecs com la solidaritat, l'ajuda o el respecte, o accions com les d'animar els companys i acompanyar-los en els èxits i els fracassos. Però el *cooperative learning* s'estén en l'època Reagan amb unes finalitats concretes, i no reuneixen cap crítica al sistema econòmic, social i cultural, que en definitiva són responsables que les persones reproduïxin actituds individualistes, egoistes i competitives. Per tant, des de la perspectiva crítica de la Didàctica de les Ciències Socials, cal fer un replantejament i una aplicació pràctica d'un aprenentatge cooperatiu "crític". Així doncs, seguint la línia d'Ovejero (2018), amb aquesta perspectiva -i amb propostes com les d'articular els valors del cooperativisme en l'aprenentatge cooperatiu (Gavaldà, 2000)-, podem introduir-lo amb unes intencions de canvi social o d'emancipació de l'individu.

I pel que fa a les pràctiques concretes, cal destacar que en les tècniques cooperatives simples de l'aprenentatge cooperatiu no radica la mateixa funció que en les situacions d'ajuda, ajuda mútua o tutoria de les pedagogies cooperatives. Hi ha grans diferències. Les tècniques simples tenen el propòsit d'ensenyar i d'entrenar, primer, "aprendre a cooperar", per a després practicar-les per "cooperar per aprendre", mentre que les variants descrites de les pedagogies cooperatives són directament "formes de cooperar per aprendre" que estan estudiades per esdevenir a l'aula de manera formal o informal, disposant l'alumnat en una relació simètrica o asimètrica en l'aprenentatge.

Les tècniques cooperatives simples no estan tan vertebrades i calculades dintre d'un procés de desenvolupament de l'aprenentatge, i resten al criteri del docent amb quines intencions aplicar-les i, després, a l'ús atzarós i a la bonhomia de la seva utilització

per part de l'alumnat. En canvi, les situacions de les pedagogies cooperatives són processos estructurats de desenvolupament de l'aprenentatge, i cadascuna de les pràctiques té els seus propis objectius.

Tanmateix, la qüestió no és el fet d'haver d'escollir entre aplicar les tècniques cooperatives simples o les variants cooperatives descrites de les pedagogies cooperatives, la qüestió és que són estructures diferents, amb propòsits diferents, que poden complementar-se en el dia a dia a l'aula.

En definitiva, la gran diferència entre les dues concepcions és que en les pedagogies cooperatives, a partir dels estudis de Connac, hi ha una didactització de la cooperació. I això ha de ser un dels aspectes fonamentals que ha d'estudiar l'aprenentatge cooperatiu, esclarir bases epistemològiques i difondre'l d'una manera més didàctica per tal que els docents en copsin l'essència, sense confusions conceptuals, i disposin d'eines i recursos adaptats al nivell educatiu i àrea en la qual imparteixen. Ara bé, cal dir que Duran, al capdavant del grup de recerca GRAI de la UAB, aporta llum concretant en la investigació de la tutoria entre iguals i l'aprenentatge entre iguals, com a concepte paraigua que engloba la cooperació entre altres tipus d'interaccions.

I la segona gran diferència és que les pedagogies cooperatives amplien el radi d'acció de l'aprenentatge cooperatiu. Són un concepte nou -el terme comença a utilitzar-se a partir de Connac (2009), i es concreta en les seves publicacions posteriors, fins que a Connac (2017b) es consolida- que recull tot un seguit de pedagogies i pràctiques de "cooperar per aprendre" i "cooperar per fer col·lectiu", mentre que l'aprenentatge cooperatiu prioritza el desenvolupament de les habilitats cooperatives.

Amb tot, sense deixar-ne de banda les singularitats, es pot afirmar que no es tracta d'enfocaments cooperatius que xoquen o competeixen, sinó que més aviat són lògiques amb tradicions diferents, proposades per contribuir a l'aprenentatge i al benestar de l'alumnat i que poden presentar formes de complementarietat. I és aquí on s'ha d'invertir en esforços, en una Didàctica de la cooperació i resoldre qüestions fonamentals com, per exemple: cooperem per aprendre a cooperar o per intentar assolir els continguts del programa docent? És a dir, cooperar és el mitjà o l'objectiu final? Si la resposta inclou la finalitat, encara té més importància quin tipus de concepció cooperativa apliquem per veure quins valors hi ha implícits.

Pel que fa l'**objectiu general 2** és “Construir una base teòrica sòlida que defensi l'ús de l'aprenentatge cooperatiu però des d'un punt de vista crític, per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb una sèrie de valors cooperatius integrats en el procés d'aprenentatge”, per a la seva consecució se n'han marcat dos d'específics.

- *Objectiu específic 2.1: Revisar i actualitzar els valors cooperatius i veure'n la relació amb l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies coopératives.*

Com s'ha vist, tot i els beneficis i els efectes en l'aprenentatge descrits, l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) que coneixem i practiquem, seguint els pilars de l'educació de Delors (1996), no engloba una manera de conèixer, fer, ser i conviure d'acord amb els principis del cooperativisme. Per tant, l'estratègia pedagògica no està relacionada amb l'ideari del cooperativisme, en tant que moviment econòmic i social que intenta construir un model econòmic alternatiu on els pilars són la propietat col·lectiva, l'autogestió i l'ajuda mútua, assumint la participació al mercat.

El *cooperative learning* en major part prové dels estudis de la interdependència social de la psicologia social desenvolupada als EUA, i se centra en el tipus de relació i d'interacció que ha d'haver per a un major aprenentatge entre alumnes. I el cooperativisme deriva dels moviments socials i econòmics al llarg de la història, i que la literatura sol concretar a Rochdale el 1844, amb la primera cooperativa moderna que va establir uns principis cooperatius que encara són seguits a dia d'avui amb l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI).

Així doncs, cal ser clars i dir que el fet que el terme “aprenentatge cooperatiu” (*cooperative learning*) inclogui la paraula “cooperació” no significa que aquest arrela en la base del món del cooperativisme. La primera és una estratègia educativa i la segona un enfocament econòmic i social.

Tot i això, aquesta recerca avala que el plantejament de l'aprenentatge cooperatiu “crític”, és a dir, que va més enllà del mer ús de l'estratègia pedagògica, pot ser una bona eina de lluita contra l'individualisme sistemàtic (egoisme) i un bon antídote per a l'actual context mundial d'hegemonia neoliberal. I és aquesta la raó per la qual prenen sentit propostes com la de vehicular en l'educació els valors cooperatius –provinents del cooperativisme- de Gavallda. Aquesta proposició passaria per activar en els centres educatius la valoració de les idees divergents, la necessitat de diàleg i consens, la llibertat

en idees i d'expressió, la igualtat i l'equitat, la responsabilitat en la participació, la democràcia com a eina de treball i norma de respecte, la voluntat i el desig d'aprenentatge, la regulació social de l'economia, i la constància i la persistència en la reflexió.

Per tant, com es defensa des del grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop), del qual en formo part, aquest estudi conclou amb la convicció que aprenentatge cooperatiu i treball en valors cooperatius han de ser dues cares de la mateixa moneda. Però per a entrelligar-ho, s'ha d'eixamplar la visió que tenim de l'aprenentatge cooperatiu i cal explorar altres maneres de fer com les *pédagogies coopératives*. Aquestes no se centren en la cooperació com una finalitat, la veuen més com un mitjà per a l'aprenentatge. Però es basen a tenir en compte l'heterogeneïtat dels estudiants, la dimensió social de l'aprenentatge, fomentar espais de decisió comuna i de reflexió, la necessitat de pertànyer a col·lectius i d'assolir valors educatius com la generositat.

- *Objectiu específic 2.2: Identificar i traçar línies de relació entre la Didàctica de les Ciències Socials i l'aprenentatge cooperatiu crític i les pédagogies coopératives.*

Aquest estudi aporta evidències teòriques i pràctiques per treballar les ciències socials mitjançant la cooperació entre estudiants en la formació docent. Es mostra com actuen els estudiants a través de l'estructura d'aprenentatge cooperatiu i de l'estructura de pedagogies cooperatives que s'ha creat, tal com també la seva experiència amb una nova manera de debatre, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (*Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*) (Connac, 2018c; Tozzi, 2012, 2017), d'arrel francòfona, considerada per les pedagogies cooperatives com una eina d'educació per a la ciutadania, de pensament reflexiu, i una manera de cooperar per construir col·lectiu.

L'aprenentatge cooperatiu tal com és aplicat habitualment a Catalunya i a l'àmbit anglosaxó (*cooperative learning*) obté bons resultats. Però també en detectem algunes limitacions. Per exemple, un dels problemes del treball en grup cooperatiu del *cooperative learning* és que, sovint, els integrants se centren només a fer la producció (el treball a fer) i això fa que molts cops, si el docent no ha organitzat estrictament el procés d'aprenentatge o els alumnes no estan avesats al treball cooperatiu, els estudiants es

reparteixen el treball per parts o sorgeixen d'altres tipus de relacions que no són de cooperació en l'aprenentatge.

Davant d'aquestes limitacions, són estimulants les propostes de les *pédagogies coopératives* d'origen francòfon, pràcticament desconegudes al nostre país, i que amb aquest estudi es pretenen introduir a la Didàctica de la Ciències Socials i al nostre context acadèmic. Mentre que el *cooperative learning* prioritza més aviat el desenvolupament de les habilitats cooperatives (aprendre a cooperar), les *pédagogies coopératives* es presenten a través de dispositius que majoritàriament busquen que els estudiants aprenguin cooperant. Així, les *pédagogies coopératives* disposen de pràctiques i dinàmiques tant per a “cooperar per a aprendre” (ajuda, ajuda mútua, tutoria entre iguals, treball en grup, treball en equip, treball en taller) com per “cooperar per a construir col·lectiu” (consell cooperatiu, *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques*, *Quoi de neuf?*, balanços, mercats de coneixement, jocs cooperatius, etc.).

Així doncs, les *pédagogies coopératives* posen a l'abast dels estudiants: espais comuns amb palanques democratitzadores i de reflexió en què poden intercanviar idees, espais per decidir qüestions d'aula (normativa, regles, funcionament de la vida a classe, tot d'acord amb el docent), espais per autogestionar rols i funcions de gran-grup (amb la guia i la formació per part del docent).

En definitiva, les dues concepcions presenten formes de complementarietat. Però des d'aquesta recerca es proposa que és interessant abordar el concepte *pédagogies coopératives*. Aquestes no són un mètode com a tal i trenquen amb idees preconcebudes que tenim sobre el treball cooperatiu: incideixen en la individualitat, apunten sobre la voluntarietat en el fet de cooperar i marquen l'ús del grup cooperatiu com una eina més (i no pas com l'única). I pel que fa l'aprenentatge cooperatiu que coneixem (*cooperative learning*), s'apunta al fet que ha de ser més que una tècnica pedagògica perquè l'alumnat aprengui més i millor. La finalitat també ha de ser que els estudiants aprenguin a pensar per ells mateixos d'una forma independent, crítica i socialment més responsable.

Per tant, des de la Didàctica de les Ciències Socials la idea és clara: tal com hem de tractar els continguts amb una perspectiva més compromesa socialment, també hem d'exigir-nos més en estudiar el procés i les situacions d'aprenentatge que proposem en les nostres pràctiques.

16.1.1.2.- Assoliment dels objectius de la segona part de la recerca: anàlisi empírica (estudis de cas 1 i 2)

La segona part d'aquesta tesi doctoral és una anàlisi empírica del marc metodològic que es crea en base a la recerca teòrica de la primera part. Es va establir un objectiu general per a l'anàlisi empírica dels estudis de cas 1 i 2, que és l'**objectiu general 3** de la recerca: "Analitzar els dos estudis de cas dissenyats i aplicats (aprenentatge cooperatiu o *pédagogies coopératives*) per examinar com funcionen i veure quin dels dos s'adapta millor al context i a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials". I per a la seva consecució se n'han marcat quatre d'específics.

- *Objectiu específic 3.1: Avaluar si és millor establir equips de conformació heterogènia o homogènia en l'aprenentatge cooperatiu en aquesta assignatura.*

En l'estudi de cas 1, els equips heterogenis tenen una millor valoració i un major grau d'assoliment dels ítems analitzats en tots els instruments de recerca que no pas els equips homogenis. Concretament, en la triangulació de dades s'observa que els equips heterogenis obtenen millors resultats que els homogenis en els indicadors genèrics creats per a mesurar les habilitats socials, el processament grupal, la responsabilitat individual i la interdependència positiva.

Els resultats ho mostren de forma evident. Els equips heterogenis tenen més control de la situació d'aprenentatge que els equips de conformació homogènia. Això vol dir que saben més què s'ha de fer en tot moment i la manera com han de treballar entre ells. Observant els resultats, aquest fet significa que aquests equips heterogenis reuneixen conductes més cooperatives i una interacció cooperativa de més qualitat que els equips homogenis. Per contra, aquests darrers tendeixen a tenir actituds de col·laboració en l'aprenentatge en comptes d'actituds de cooperació. Això significa que són més propensos a una desviació "productivista" amb el repartiment del treball entre els membres de l'equip, on no reuneixen una responsabilitat individual tan marcada i estan també per sota en els indicadors d'habilitats socials i processament grupal que els heterogenis. És a dir, la comunicació entre ells i l'autoregulació a través dels mecanismes creats (Quadern i Pla de l'equip) no són tan eficaços com en els equips de conformació heterogènia.

Tanmateix, cal indicar que els equips heterogenis funcionaven millor en la presencialitat que en la virtualització. Els instruments de recerca mostren clarament com davant d'una situació d'esgotament i fatiga com la viscuda amb la prolongació de l'estat d'alarma en el confinament degut a la pandèmia de la covid-19, els equips tendeixen a tenir actituds de col·laboració, de no interessar-se tant pel contingut i d'intentar acabar més aviat la feina (tot plegat, desviacions "productivistes"). És a dir, hi ha menys concentració i esforç, i es tendeix més que en la presencialitat a una divisió del treball, moment en el qual cadascú fa una part del treball. Per tant, hi ha equips que baixen el ritme i la qualitat amb què treballen, i n'hi ha d'altres on un (o alguns) dels seus membres es despenen de la manera de fer dels altres membres. Tot i que aquest fet succeeixi en els dos seminaris (heterogenis i homogenis), és més freqüent en els equips homogenis. En aquests, els seus integrants ja presentaven diverses dificultats per funcionar d'una manera adequada com a equip, així que no ha variat tant la diferència entre la presencialitat i la virtualització.

Pel que fa a aquest seminari 2 de l'estudi de cas 1, que és on hi ha els equips de conformació homogènia, es detecten tres tipus d'equips en l'anàlisi global de l'experiència didàctica:

- *Tipologia 1*: són els equips en què els membres poden avançar sense dificultats, realitzen la feina de manera més autònoma i controlen més la situació d'aprenentatge que els de la tipologia 2 i 3.
- *Tipologia 2*: són els equips en què els membres progressen però amb dificultats. Van fent el que pertoca, quan pertoca i com pertoca. Però molts cops necessiten la guia o l'aprovació del docent per continuar avançant.
- *Tipologia 3*: són els equips en què els membres no són capaços d'avançar per ells mateixos sense la guia i la coordinació docent. Necessiten aquest guiatge d'una manera freqüent, i també, per tal d'avançar, se'ls ha de coordinar i organitzar. Alguns d'aquests equips han progressat al llarg de l'experiència i no han requerit tant la presència del docent.

En línies generals, coincideix que els equips de la tipologia 1 són els qui obtenien uns millors resultats en el qüestionari inicial; els de la tipologia 2 són els qui obtenien uns resultats intermedis dels altres dos conjunts; i els de la tipologia 3 són els qui obtenen els pitjors resultats. A més a més, es conclou que, en línies generals, coincideix que els equips

de la tipologia 1 són els qui tendien a “cooperar per aprendre”, els de la tipologia 2 cooperaven depenent del dia, de la tasca a fer o de la motivació dels seus membres, i els de la tipologia 3 cooperaven únicament quan les indicacions explícites del docent, perquè quan no hi era no acabaven de tenir iniciativa i empenta per activar-se, alhora que buscaven solucions ràpides tendint a col·laborar, és a dir, a repartir-se el treball per parts.

I això cal subratllar-ho: en els equips homogenis hi ha hagut una tendència molt evident a la col·laboració, i no pas a la cooperació, tant presencialment com virtualment, i això és el que els diferencia dels equips heterogenis. El procés d'aprenentatge ho és tot en aquesta recerca, perquè estipula un tipus d'interacció per aprendre, un diàleg per comunicar-se, un debat per defensar i consensuar pensaments, una confrontació d'idees per arribar a aprofundir en les pròpies, etc. I en els resultats és ben evident la diferència entre els dos tipus de conformacions, fet que ens fa assenyalar que en els equips heterogenis hi ha hagut un major aprofundiment en les nocions socials que no pas en els equips homogenis, ja que en aquests, per exemple, freqüentment, els seus membres no es demanaven per què s'havia de fer aquell treball amb aquella idea base o d'aquella manera que indicava un dels seus companys, i el seguien sense qüestionar-se res -desviació “diferenciadora” o “asimètrica” de la qual parlen Baudrit (1999), Connac (2021c) i Meirieu (2018)-. Tal com també, en d'altres, cap dels integrants era capaç de portar la batuta de l'equip.

Amb tot, es conclou que els equips de conformació heterogènia s'adapten millor a l'assignatura que plantegem i que volem plantejar en un futur, i van més d'acord a la idea d'aprenentatge cooperatiu “crític” i amb valors cooperatius que es pretén implantar amb aquesta recerca. Per tant, els equips heterogenis s'adapten millor que els homogenis en el context universitari que reunim i a la formació docent que volem desenvolupar a la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

- *Objectiu específic 3.2: Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quines són les principals conductes cooperatives dels estudiants dintre dels equips en l'aprenentatge cooperatiu i dels grups de les pedagogies coopératives en l'aprenentatge de les ciències socials en la formació de mestres, així com quina de les dues estructures facilita una interacció cooperativa de més qualitat.*

A través d'aquesta recerca, arribem a una conclusió clara: cooperar no consisteix a col·locar els estudiants en grup i dir que treballin junts. Per tenir la possibilitat que els

estudiants cooperin, cal que el docent estructuri les situacions d'aprenentatge de la tasca assignada. I perquè això esdevingui el docent ha de distingir “cooperar” de “col·laborar”, ja que “cooperar” no és situar els estudiants en grup perquè es reparteixin la tasca assignada entre els membres i en acabar n'ajuntin les parts. Això seria més aviat col·laborar. I concloem que la “col·laboració” no s'ajusta a les finalitats d'un aprenentatge integral d'una tasca. És a dir, si l'objectiu del docent és que els estudiants aprenguin tot el contingut d'un exercici mitjançant la cooperació amb d'altres companys, si es reparteixen l'exercici a fer en parts entre els integrants del grup, només n'aprendran una part del contingut total. Estaran col·laborant unint les parts que ha fet individualment cadascú per a així conformar una única producció com a grup. Així doncs, amb la “col·laboració” s'aprèn de manera parcel·lada, i per això, en aquesta recerca, no s'ajusta a unes finalitats d'aprenentatge integral i profund que es busca amb una interacció cooperativa. Tot i això, la col·laboració pot ser un bon instrument en cas que l'objectiu del docent sigui treballar la responsabilitat en els estudiants. Així, per exemple, cada estudiant és responsable de fer una part del treball, dins d'un termini, de seguir les instruccions donades com a grup, etc. Perquè en aquest treball l'objectiu no és tant el de treballar el contingut de la matèria, sinó que la finalitat és treballar les habilitats socials, el compromís i la responsabilitat dels alumnes. Per tant, d'acord amb Connac (2020a), la col·laboració no acaba d'encaixar amb l'aprenentatge del contingut d'una matèria, però, de manera contrària al que assenyala l'investigador francès, es conclou que la col·laboració sí que pot escaure dintre de l'aprenentatge d'aspectes d'educació democràtica com la responsabilitat individual enfront els altres.

No obstant això, cal dir que en l'aprenentatge de matèria, pot existir una col·laboració, però només si és controlada i el docent estructura la situació d'aprenentatge d'una manera adequada. És a dir, pot existir un repartiment d'un treball entre els membres d'un grup si després el docent orquestra una bona situació d'aprenentatge en què els estudiants ensenyen aquestes parts que saben als altres companys. A més a més, aquest ensenyament-aprenentatge entre subjecte que ensenya i subjecte que escolta no només ha de ser dialogat, sinó que el docent ha de crear una situació d'aprenentatge en què el subjecte que ensenya faci de bastida del subjecte que aprèn. Es tracta d'una situació molt similar al moment final que ha d'ocórrer en els grups base del mètode cooperatiu Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) d'Aronson i Slavin. En aquest, com s'ha vist també en els resultats d'aquesta recerca en l'anàlisi transversal, hi ha la possibilitat que els

estudiants depenguin dels companys d'una manera extrema (interdependència positiva extrema), tal com assenyalen Iglesias et al. (2017b).

D'altra banda, una altra conclusió a què arribem a través d'aquest objectiu és que no hi ha cooperació sense valors. És a dir, no hi ha cooperació sense respecte entre individus, no hi ha cooperació sense una participació i una escolta activa dels companys, ni hi ha cooperació sense una reciprocitat de l'acció d'ajudar (tu no m'ajudes mai però jo t'he d'ajudar quan ho demanes, i el subjecte altruista també es cansa si veu que s'aprofiten d'ell). Perquè la cooperació és més que una acció col·lectiva en què hi ha una juxtaposició d'accions individuals, la cooperació és una acció combinada que és intencional en la qual els participants es beneficien de la interacció que ocorre. I d'acord amb els postulats de Connac (2021a), en aquesta tesi doctoral també es detecten tres tipus de determinants que poden caracteritzar una conducta cooperativa:

- 1) *Una acció combinada*, és a dir, no es pot cooperar sol, cal articular amb una altra persona com a mínim.
- 2) *Una intencionalitat*, és a dir, cooperem per una raó relacionada amb un entorn, ja sigui per un interès motivat pel convenciment o per un interès motivat per la supervivència. I es perd tota la intencionalitat si cooperem perquè ens ho explicita un tercer. Si anem a l'aula, per exemple, un estudiant pot cooperar perquè li ho "imposa" un tercer (el docent), un cop, dos o tres cops, però no ho farà gaires vegades més. Aleshores, és molt possible que l'estudiant busqui dreceres com les de col·laborar, perquè li suposa menys temps i menys esforç intel·lectual en realitzar-ho. Talment, si acaba fent tal i com indica el docent, el quart cop tampoc no cooperarà amb la mateixa qualitat que si ho fa per necessitat i des del convenciment. Això és, per exemple, adonar-se de tot el profitós que és per a un mateix el fet de demanar ajuda a un company i ser ajudat, o el fet que un s'adoni que també aprèn ensenyant, és a dir, mentre ajuda un altre -aquesta darrera postura és la que defensa Duran (2016)-. I això, tant una cosa com l'altra, ha de sorgir més per voluntat pròpia -perquè li és necessari per avançar en aquella activitat- que no pas per imposició del docent. Així que el docent ha de crear situacions d'aprenentatge on puguin esdevenir accions cooperatives, és a dir, d'ajuda, d'ajuda mútua o de tutoria, i ha d'evitar conformar grups i "imposar-los" que els alumnes hagin d'ajudar-se aquí i ara. I això no significa que no es puguin crear grups cooperatius i dir que han de cooperar o ajudar-se per fer la tasca proposada.

El fet que s'assenyala és que s'han de combinar les situacions d'aprenentatge i sortir de l'única que tenim -la de l'aprenentatge en grup cooperatiu-, i obrir vies amb noves situacions d'aprenentatge que, en aquest cas, quedi a la necessitat de l'alumne quan demanar ajuda i ser ajudat, i també quan oferir ajuda, perquè un l'ofereix quan sap que sap i quan s'hi veu capacitat per fer-ho.

En definitiva, cal marcar molt certes situacions d'aprenentatge però, en aquestes, a la vegada també cal deixar el sorgiment de la cooperació espontània, natural, per tal de no desvirtuar les coses tal com són, ja que un pot ajudar quan sap, i el que demana ajuda la demana perquè es troba en una situació de no saber. I això sorgeix, no es preveu.

- 3) *Un benefici individual mutu*, és a dir, la interacció està motivada per un interès personal. I això està relacionat amb la intencionalitat descrita. Per exemple, en el cas d'una acció d'ajuda, aquest interès és diferent entre la persona que ajuda de la que és ajudada. D'una banda, la persona ajudada obtindrà un bé (obtindrà suport, coneixements, instruccions, consells, etc.), i d'altra banda, la persona que ajuda obtindrà dos tipus de sensacions: a) la satisfacció d'haver ajudat, la sensació de reconeixement davant dels seus iguals per haver estat útil per a una altra persona; b) el benefici d'aprofundir en el seu aprenentatge o de qüestionar-s'ho, és a dir, tot el que aporta el procés de verbalitzar una idea i haver d'explicar-la a un altre, tot el que aporta l'aprendre ensenyant que indicava Duran (2016), tot el que aporta l'ajuda i la tutoria de les pedagogies cooperatives que indica ja Connac (2020a). Tanmateix, cal formar els estudiants perquè puguin realitzar aquestes accions de la millor manera possible, perquè la persona que tutoritzi no monitoritzi allò que ensenya, per exemple. En aquest cas, cal formar els estudiants perquè puguin esdevenir tutors, així com disposar l'alumnat amb un sistema d'ajuda a l'aula amb mecanismes com el Tetra-ajuda (*Tétra'aide*) de les pedagogies cooperatives.

D'altra banda, pel que fa a la comparació entre el “treball en equip cooperatiu” de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) i el “treball en grup cooperatiu” de les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2), queda mostrat al marc teòric i després a l'anàlisi empírica dels estudis de cas que són pràctiques ben diferents i amb objectius ben diversos. L'aprenentatge cooperatiu és una estructura en què entre tots els membres de l'equip hauran de cooperar per fer conjuntament un treball, per exemple, alhora que poden posar en pràctica tècniques simples cooperatives que han après (aprendre a cooperar)

també les poden utilitzar per “cooperar per aprendre”. Per treballar conjuntament i fer un únic treball com a grup (fer una única producció), hauran d’argumentar idees i arribar a consensos amb els altres companys. En canvi, les pedagogies cooperatives estableixen el procés d’ensenyament-aprenentatge, el procés individual i d’interacció amb d’altres que hi ha d’haver perquè aparegui el conflicte sociocognitiu que produeixi un conflicte cognitiu en l’individu que aprèn. És a dir, les pedagogies cooperatives marquen el temps per emprendre un treball de manera individual, per a després marcar el temps per confrontar idees amb els altres. Però aquesta confrontació no és perquè hi hagi consensos, sinó que és perquè es produeixi un conflicte en allò que un havia pensat individualment quan ho explica i ho confronta amb el que havien pensat els altres.

Per contestar la darrera part de l’objectiu específic, “en quina de les dues estructures creades (aprenentatge cooperatiu a l’estudi de cas 1 i pedagogies cooperatives a l’estudi de cas 2) hi ha una interacció cooperativa de més qualitat?”, primer de tot hem de dir que el “treball en equips cooperatius” de l’aprenentatge cooperatiu de l’estudi de cas 1, que es basava majoritàriament amb els postulats de Pujolàs (2008) i Pujolàs i Lago (2018), és un programa per portar a la pràctica la cooperació a l’aula; en canvi, el “treball en grup” de les pedagogies cooperatives de l’estudi de cas 2, que es basa majoritàriament en els postulats de Connac (2017b, 2020a), és una estructura grupal que preveu la individualitat i detalla com els estudiants poden construir coneixement a través de la interacció i el conflicte sociocognitiu amb els companys. Per tant, la comparació com a tal és complexa de fer perquè una i altra concepció reuneixen una estructura, organització i finalitat diferents del procés d’aprenentatge. Tot i això, intentarem sintetitzar el que es demostra amb aquesta recerca.

El primer gran problema detectat del “treball en grup cooperatiu” de l’aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) és que, sovint, com que els estudiants comparteixen la mateixa producció (un únic treball a fer entre l’equip), això fa que molts cops col·laborin (es reparteixin tasques) i no cooperin. Al mateix temps, en aquesta recerca, el fet de no cooperar no només significa que, per exemple, no realitzin el treball de manera conjunta amb la participació de tots, tot comparant i argumentant idees abans de crear una seqüència didàctica d’activats de ciències socials, sinó que també suposa que, quan es planteja una situació problema, no tots els membres de l’equip comuniquen als companys allò que pensen sobre com creuen que s’hauria de resoldre o quin tipus d’activitats utilitzarien per a solucionar-lo. Per tant, que no cooperin també implica que

no confrontin idees abans d'iniciar plegats el treball i que no arribin a consensos per a dur-lo a terme. Alhora, que no cooperin significa que decideixen emprendre el treball sense tenir en compte l'opinió de tothom.

El segon gran problema és que, a diferència dels cursos anteriors on el grup-classe reunia absentisme i absentisme intermitent, s'aconsegueix que tots els estudiants treballin i s'involucrin, però no ho fan amb el mateix grau de motivació ni amb la mateixa implicació. I això és una gran diferència entre l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) i les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2), perquè en la manera francesa no s'organitza la feina a fer com una única producció com a grup, sinó que combina treball individual amb grupal i combina treballs en què ha de sorgir una única producció amb d'altres en què comparteixen la mateixa situació on cada membre ha de realitzar la seva producció.

En l'aprenentatge cooperatiu, el fet de compartir una única producció fa que es detectin dos tipus d'estudiants en els equips cooperatius de l'estudi de cas 1:

- 1) *Estudiants compromesos*: els qui treballen més que els companys d'equip, estan al dia del que s'ha de fer i com s'ha de fer i s'enfronten a les qüestions del treball més complexes, que impliquen un major grau de reflexió crítica i d'aprofundiment del contingut de ciències socials.
- 2) *Estudiants autoestopistes*: els qui treballen menys que els altres, no sempre estan al dia d'allò que s'ha de fer i sovint se'ls ha d'orientar sobre com s'ha de fer (Domingo, 2020; Slavin, 1999; Valero et al., 2009). En aquesta investigació es detecta que, de vegades, aquests estudiants poden estirar l'equip a treballar d'una altra manera que no sigui l'establerta. Aquests són els qui s'enfronten a qüestions del treball que impliquen un menor grau de reflexió crítica i d'aprofundiment, i solen fer feines més mecàniques i simples amb un menor esforç intel·lectual.

D'acord amb Meirieu (2010a), en aquesta recerca també s'observen equips de l'estudi de cas 1 on s'estableixen rols entre pensadors, executants, inactius i molestadors (*concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs*). Això, dintre de l'estudi de cas 1 s'ha produït en els equips homogenis de la tipologia 3 que s'han descrit anteriorment, que són equips que no han funcionat. En els equips homogenis que han rutllat (tipologia 1 i 2) no s'han establert d'una manera tan marcada aquests quatre rols. No obstant això, en aquesta tesi doctoral, el que s'observa és que, en línies generals, tant en els equips heterogenis

com en els homogenis hi ha un membre (o dos com a màxim) de l'equip que és el pensador, i que tots els membres són executants (inclòs el pensador). Hi ha molts pocs participants en aquest estudi que són inactius o molestadors. Es poden comptar i estan ben assenyalats a l'apartat de resultats, essent casos ben particulars. Per tant, l'estructura d'aprenentatge cooperatiu dissenyada per a l'estudi de cas 1 aconsegueix que gairebé tothom treballi i s'impliqui, i és un èxit de cara a combatre l'absentisme. Tanmateix, cal dir que el que sí es creen són diferents graus o perfils de participants "executants". Aquest fet serà comentat en el proper subapartat de conclusions perquè forma part del tipus de relacions que s'estableixen entre els estudiants.

En les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2), en canvi, en línies generals això no és el que passa, degut a l'estructura creada, en la qual la cooperació té relació amb el conflicte sociocognitiu, el suport recíproc i la complementarietat de les diferències. I això és el que configura i estructura el "treball en grup" creat per a l'estudi de cas 2, que sosté que, perquè els alumnes cooperin, han de compartir la mateixa situació d'aprenentatge i no pas la mateixa producció. Per contra, a l'estudi de cas 1 amb l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu, els estudiants comparteixen la mateixa producció. I aquesta és la gran diferència de l'èxit de les pedagogies cooperatives per sobre de l'aprenentatge cooperatiu. En l'estudi de cas 2, el conflicte sociocognitiu és una condició necessària per al desequilibri 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 d'un company del grup. La divergència de punts de vista permet augmentar el pensament crític, i, per tant, la creativitat, explorant més possibilitats, incloses les que inicialment un no havia pensat. Però, en termes pràctics d'aula, això és que el treball hagi de començar individualment (per tenir un criteri propi, per haver-se d'enfrontat sol a allò que es demana, per haver pensat, buscat i aprofundit sol) i s'acabi individualment (perquè un no pot aprendre per un altre, perquè un ha d'acabar reconfigurant de manera individual el que sabia individualment a l'inici amb el que el conflicte sociocognitiu li ha fet reinterpretar després), i entremig hi és la clau, en el moment sociocognitiu, en el moment quan es comparteixen idees i postures i es confronten punts de vista amb els companys de grup. En aquest cas, el més important no és arribar a un acord com a l'estudi de cas 1, sinó que la finalitat és reestructurar les idees inicials de l'alumne, sense la necessitat que s'hagi d'arribar a un consens de manera "obligada", ja que no s'està realitzant una única producció, sinó que s'està compartint una

mateixa situació. No obstant això, val a dir que per les característiques de la matèria s'han combinat aquest tipus d'interaccions depenent del treball que s'havia de fer sobre ciències socials. És a dir, hi ha hagut treballs que: 1) s'havien de fer individualment i tenien els companys de grup per a accions d'ajuda o d'ajuda mútua, si era necessari; 2) s'havien de començar de manera individual i després havien d'arribar a una confrontació i a un consens per a acabar-lo conjuntament, ja que un dels grans objectius de la Didàctica de les Ciències Socials és l'educació democràtica i ensenyar a arribar a consensos sobre idees fins i tot antagòniques, tot combinant el *travail en groupe* amb el *travail en équipe* de les pedagogies cooperatives; 3) s'havien de començar de manera individual, confrontaven punts de vista i després tornaven a treballar individualment, que és tal com marca que ha de ser el *travail en groupe* de les pedagogies cooperatives.

D'aquesta manera, per a la Didàctica de les Ciències Socials és tan important crear situacions d'aprenentatge on un alumne hagi d'argumentar una idea i arribar a un consens amb els altres companys, com d'altres situacions on un alumne hagi d'argumentar una idea sense arribar a un consens, i que pugui: 1) reformular ell sol allò que havia pensat de manera individual a l'inici; 2) continuar amb el mateix que havia pensat perquè creu que els seus companys no van pel bon camí. I aquí és important que es mantingui el respecte a allò que un ha pensat i no sempre haver d'arribar a un consens. Perquè cadascú també ha de tenir l'oportunitat d'arribar al final amb les seves idees, per adonar-se aleshores si anava ben encaminat.

En línies generals, a l'estudi de cas 2, l'estructura i les organitzacions ben diverses de treball cooperatiu dissenyades que s'han descrit, ajuden els estudiants a afrontar les dificultats individuals podent recórrer a companys quan fan treballs individuals i a considerar les diferències individuals com a riquesa, tal com n'hi ha d'altres on han de consensuar i d'altres on han de confrontar però sense arribar a acords. I són totes aquestes organitzacions d'aprenentatge a través de la cooperació les que fomenten l'esforç personal d'aprenentatge i que atorguen un lloc central a la dimensió social de l'aprenentatge en les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) i no pas en l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1).

En definitiva, és evident que en l'estudi de cas 2 les pedagogies cooperatives s'adapten millor a la naturalitat de l'aprenentatge de l'estudiant quan aprèn ciències socials, i ofereixen una diversificació d'opcions d'interacció cooperativa, ja sigui

proposada pel docent o perquè sorgeix de manera natural (informal) entre els estudiants. Tot i que cal dir que s'escurcen diferències entre els dos estudis de cas si es prescindeix dels equips de conformació homogènia de l'estudi de cas 1, les situacions d'aprenentatge dissenyades per desenvolupar les pedagogies cooperatives obtenen un major grau d'assoliment dels ítems avaluats que les situacions d'aprenentatge dissenyades per desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu. Tanmateix, arribats a aquest punt, malgrat que és òbvia la major eficàcia i qualitat de l'experiència amb les pedagogies cooperatives que l'experiència amb l'aprenentatge cooperatiu, la qüestió no seria el fet d'haver d'escollir entre utilitzar-ne una o altra, o el fet d'escollir entre el "treball en equips cooperatius" de l'aprenentatge cooperatiu o el "treball en grups cooperatius" de les pedagogies cooperatives, perquè són estructures amb procediments i objectius ben diferents. La qüestió és més aviat que totes dues poden ser complementàries. En els equips cooperatius de l'aprenentatge cooperatiu es poden teixir processos d'aprenentatge provinents de les pedagogies cooperatives, i que es produeixi una sèrie de situacions d'aprenentatge diversificada. Per tant, tot allò que passa en l'equip de l'aprenentatge cooperatiu ha de ser millor previst, i s'han d'organitzar les situacions d'aprenentatge perquè comparteixin més la situació que no pas la mateixa producció. Així, els equips de l'aprenentatge cooperatiu poden ser una manera de treballar més a dintre de tot el ventall de possibilitats que reuneixen les pedagogies cooperatives. Si més no, ja existeix en aquestes una que n'és molt semblant, el *travail en équipe*.

- *Objectiu específic 3.3: Identificar tipus de relacions entre els estudiants que s'estableixen en els equips i grups dels dos estudis cas (aprenentatge cooperatiu i pedagogies coopératives).*

En línies generals, les estructures dissenyades d'aprenentatge cooperatiu i de pedagogies cooperatives han permès afrontar l'absentisme i les actituds egoistes que esdevenien en els grups de treball dels cursos anteriors a aquesta recerca. Al contrari del que passava a l'assignatura, també hi ha hagut una major implicació. I només han estat casos molt particulars els qui en alguna de les sessions no han assistit o no han treballat amb els companys d'equip o grup.

No obstant això, com s'ha esmentat en el subapartat anterior, no ens hem de conformar amb el fet que s'hagi pogut combatre l'absentisme i conformar-nos que hi hagi

una major implicació dels estudiants en la matèria de socials. L'objectiu ha de ser sempre més gran. L'objectiu ha de ser que tots els participants sàpiguin en quin punt del treball són, de quina manera s'ha de fer, que aportin idees i participin d'una manera ben activa, que s'interessin per la temàtica i aprofundeixin en el contingut, etc. És a dir, al mateix temps que celebrem el fet que no hi hagi absentisme de cos, hem de reclamar que no hi hagi absentisme de ment. Ras i curt, continuem tenint estudiants que s'han involucrat però ho han fet responsabilitzant-se menys que els altres, continuem tenint estudiants que han hagut de ser salvats o posats al dia en algunes ocasions, i continuem tenint participants que han anat a remolc de tot allò que plantejaven i indicaven els seus companys d'equip o grup. Però també hem de dir que això ha ocorregut amb major freqüència i intensitat en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) que en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives). I es conclou que això ha estat degut, tal com queda explicat al subapartat anterior, a la gran diferència que es detecta del fet de compartir una mateixa situació (estudi de cas 2, grups de les pedagogies cooperatives) i no pas a compartir una mateixa producció (estudi de cas 1, equips de l'aprenentatge cooperatiu). Així, a les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2), els participants s'han responsabilitzat més, s'han implicat més i han treballat de manera més autònoma que els participants de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1). I això és perquè en les situacions creades en base a les pedagogies cooperatives moltes parts dels treballs són individuals, perquè comencen i/o acaben individualment. D'aquesta manera, s'aconsegueix que en l'estudi de cas 2 hi hagi un nombre molt menor d'estudiants autoestopistes que en l'estudi de cas 1, perquè tot indica que la diferència entre les dues estructures és que en la de l'aprenentatge cooperatiu es força tothora a fer que la cooperació aparegui, i en les pedagogies cooperatives, en moltes ocasions, es deixa a la voluntat de l'estudiant, després que el docent hagi estructurat una situació d'aprenentatge on es "provoqui" que l'estudiant arribi a una barrera i que hagi de demanar ajuda a algun altre company.

I aquesta és una de les conclusions que es vol subratllar en aquesta recerca: la responsabilitat no sempre ha de recaure en els estudiants més atents i implicats. La responsabilitat d'aquests estudiants no és haver d'estirar sempre els companys que no solen assistir, no solen arribar puntuals, no solen complir amb la feina grupal, no solen complir amb els terminis, no solen estar atents, no solen ser partícips de les decisions d'aula o de grup, no solen involucrar-se en aspectes grupals, no solen responsabilitzar-se més enllà del que els afecta directament, etc. En primer lloc, no ho és perquè som a la

formació de docents universitària i la responsabilitat és per a cadascun d'aquests estudiants que es matriculen, i en segon lloc la responsabilitat és del docent, no permetent situacions d'aprenentatge on es consolidin aquestes actituds. Lògicament, després ja hi haurà mecanismes d'autoregulació perquè cada equip s'avalui -punt 5 dels enunciats, per passar d'un simple grup a un grup que coopera, de Johnson et al. (1999)-, així com també una sèrie d'activitats on els estudiants hagin d'estar pendents de l'actitud dels companys, per finalitats grupals, de treballar habilitats socials, ciutadania, etc. Però hem de deixar molt clar que quan el docent conforma equips o grups no pot abandonar els estudiants a la seva sort, amb la idea que és la seva responsabilitat tot allò que passi en l'equip. A més, quan quelcom no funciona, l'estudiant avisa. Com s'ha demostrat en aquesta recerca, l'estudiant activa i segueix el Protocol d'actuació (eina basada de Zariquiey) en cas de conflicte que tenen a disposició al Quadern de l'equip (eina basada en Pujolàs), però prefereix comentar-ho al docent i mirar què fer, que no pas enregistrar-ho a l'espai que pertoca i fer-ho arribar al docent. No volen que quedi registrat en el seu Quadern de l'equip que en algun moment donat hi ha hagut un conflicte entre els membres.

Com s'ha dit, aquest fet no ha ocorregut gaire en l'estudi de cas 2, degut al fet que a les pedagogies cooperatives hi ha treballs individuals on tot queda més sota la responsabilitat de cadascú, i no hi ha un aprofitament dels altres. Tal com també és només a través del criteri d'un mateix que decideix demanar ajuda quan creu que la necessita o oferir-ne quan acaba la tasca i creu que està capacitat per proporcionar-la a qui la necessiti. I aquí mostrem una altra de les conclusions d'aquesta recerca perquè, per contra, la constitució d'equips cooperatius en l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1) no sempre permet que cada membre tingui un paper rellevant en l'equip. Talment, no sempre permet la maximització dels aprenentatges entre els membres ni l'assumpció de responsabilitats compartides ni l'afavoriment de relacions interpersonals ni la consecució eficaç d'objectius. I això s'accentua molt més en els equips cooperatius de conformació homogènia, on el docent ha d'ajudar molt més l'alumnat a organitzar-se i a planificar el treball en equip.

Per tant, es conclou que, quan es comparteix una mateixa producció (equips de l'aprenentatge cooperatiu de l'estudi de cas 1), sorgeix i s'estableix una relació de poder, és a dir, que hi ha estudiants que influeixen més en els altres, ja sigui perquè tenen un lideratge més actiu en l'equip, perquè els altres cedeixen de manera voluntària o involuntària aquest lideratge o perquè uns són més capaços en la matèria que els altres.

Com que això es va repetint en el temps, perquè l'organització de treball és la mateixa i gairebé sempre comparteixen una mateixa producció, hi ha una cronificació del problema, que fa que fins i tot en els Plans dels equips quedi palesa. Hi ha equips que ho controlen millor que d'altres, hi ha equips en què aquest lideratge és compartit (més en els equips heterogenis de l'estudi de cas 1 que no els equips homogenis) i que no és una influència negativa. Però el que es demostra és que, tot i que poden exercir bé els rols cooperatius que desenvolupen (tal i com queda palès en els instruments de recerca dels Plans dels equips i en les coavaluacions dels rols), aquestes actituds sobrepassen les funcions dels rols. No obstant això, com ja s'alerta en una de les problemàtiques d'aquesta recerca, l'educació ha de servir per a l'emancipació de l'individu (Freire, 2009), no ha de ser restrictiva en el sentit d'anul·lar o subjugar un individu a un altre (Meirieu a Irigoyen, 2022). I el que s'ha observat de l'estructura d'aprenentatge cooperativa dissenyada i aplicada en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) és que ho permet i ho reproduceix.

En canvi, en les pedagogies cooperatives no es depèn tant d'una estructura fixa d'alumnes en un grup, ja que es promou la cooperació en format d'ajuda, d'ajuda mútua, treball en grup (conflicte sociocognitiu). S'estructura i s'organitza perquè els grups comparteixin una mateixa situació d'aprenentatge combinant situacions d'aprenentatge individual i grupal, i són ben pocs els moments en què un grup comparteix una única producció. D'aquesta manera, en casos ben particulars on hi ha hagut algun estudiant que no ha pogut assistir a la totalitat de les sessions, no ha influït gaire la seva absència. Per contra, a l'estudi de cas 1, en els equips d'aprenentatge cooperatiu es nota molt quan un equip té un membre més o un membre menys, perquè comparteixen la mateixa producció i són un parell de mans menys fent el treball. I això és una altra de les grans diferències entre l'estudi de cas 1 i l'estudi de cas 2: en l'aprenentatge cooperatiu hi ha moltes més queixes i representa una manera de treballar molt més costosa que la de les pedagogies cooperatives, on es va treballant còmodament. Alguns equips de l'estudi de cas 1 ho han resolt, però d'una manera errònia perquè en moltes ocasions passen a repartir-se els treballs per parts. I és per això que en l'estudi de cas 1 es gestiona "millor" el temps que en l'estudi de cas 2, perquè hi ha repartiment de tasques.

Tanmateix, això és una conclusió important en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el món universitari. Domingo (2020) alertava sobre els impediments que pot haver-hi en la formació universitària quan s'aplica l'aprenentatge cooperatiu: absentisme, molta matèria a impartir en grups-classe molt nombrosos, absentisme

intermitent que fa que no puguem preveure quan apareixerà un membre d'un equip cooperatiu, etc. Tot això es pot solucionar amb les múltiples variants per "cooperar per aprendre" de les pedagogies cooperatives, i que així es deixi de tenir el grup cooperatiu (de l'aprenentatge cooperatiu) com una estructura fixa i única de treball, i vagi més enllà de fer sempre una única producció com a grup.

En l'estudi de cas 2 les situacions d'aprenentatge en grup cooperatiu de les pedagogies cooperatives promouen una interacció més natural per dur a terme els treballs que en els equips cooperatius de l'aprenentatge cooperatiu. Més natural es refereix al fet que les pedagogies cooperatives disposen d'estructures que no "obliguen" sempre a cooperar i respecten situacions d'aprenentatge en què els estudiants vulguin preservar la individualitat. Cal recordar que la literatura sobre aprenentatge cooperatiu no diu que en una aula sempre s'hagi de treballar a través d'aquest. Per exemple, Johnson et al. (1999) i Pujolàs (2008) assenyalen el temps en què s'hauria d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu en una aula. No obstant això, el que sí és cert és que sembla que quan a l'aprenentatge cooperatiu es parla d'estructura d'aula cooperativa, es pensa en els mètodes cooperatius en què gairebé tots organitzen la cooperació en grups (menys la Tutoria entre iguals, per exemple). En canvi, quan a les pedagogies cooperatives es parla d'estructura d'aula cooperativa, l'epicentre no és el treball en grup, i inclou el treball individual o d'altres situacions d'aprenentatge que no són la grupal. Les pedagogies cooperatives estructuren i organitzen al mil·límetre aquestes situacions. Això no passa en la literatura de l'aprenentatge cooperatiu, en la qual queda a criteri del docent què fer quan no fa "aprenentatge cooperatiu".

En darrer terme, cal mencionar que, tot i que les pràctiques cooperatives ofereixen situacions cooperatives estructurades més que espontànies, igualment sorgeixen problemes en el tipus d'interacció cooperativa (desviacions). Aquest fet gairebé no passa en els grups de les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) i sí que esdevé freqüentment en els equips d'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1). En els equips heterogenis succeeix més en la virtualització al moment del confinament, i en els equips homogenis gairebé passa sempre. Les desviacions que es detecten en aquest estudi són:

- *Desviació productivista*: quan per exemple un grup es distribueix en parts un treball que han de fer conjuntament. Enfoquen l'objectiu en la producció, quan en realitat l'objectiu ha de ser el procés d'aprenentatge i

els continguts que aprenen treballant amb els altres per a dur a terme la producció (el treball).

- *Desviació diferenciadora o asimètrica*: quan els estudiants més avançats acadèmicament fan les parts del treball més complexes o motivadores. I la resta de membres del grup fan allò més mecànic o més simple. Tot el grup pot treballar, però hi haurà uns estudiants que pensaran i els altres que només treballaran allò que els altres pensen. Establert en el temps, això pot comportar una desigualtat social i la fixació de classes socials.
 - *Desviació divagant*: a la vegada, això és també quan un grup s'allarga debatent-ho tot i discuteix decisions que ja han estat preses o que són més simples. Això fa que centrin el temps en la sessió en aquesta discussió i no pas amb el que han de fer després a partir d'aquesta confrontació.
 - *Desviació consensuadora*: quan per exemple un grup intenta debatre tot allò que fa, i pretenen consensuar tot allò que es fa en estructura de grup. En un acord sempre hi ha renúncies i, de vegades, cal deixar lloc a les decisions individuals dels alumnes.
 - *Desviació fusionadora de l'emocional*: quan per exemple dues persones debaten més enllà del contingut que es proposa i porten el debat cap a terrenys personals. Confonen el debat amb conflictes relacionals.
-
- *Objectiu específic 3.4: Obtenir orientacions de cara a futures intervencions educatives sobre les estructures cooperatives creades per a l'aprenentatge de les ciències socials.*

Les orientacions que s'obtenen de l'estructura i l'organització dissenyades per als dos estudis de cas són molt clares:

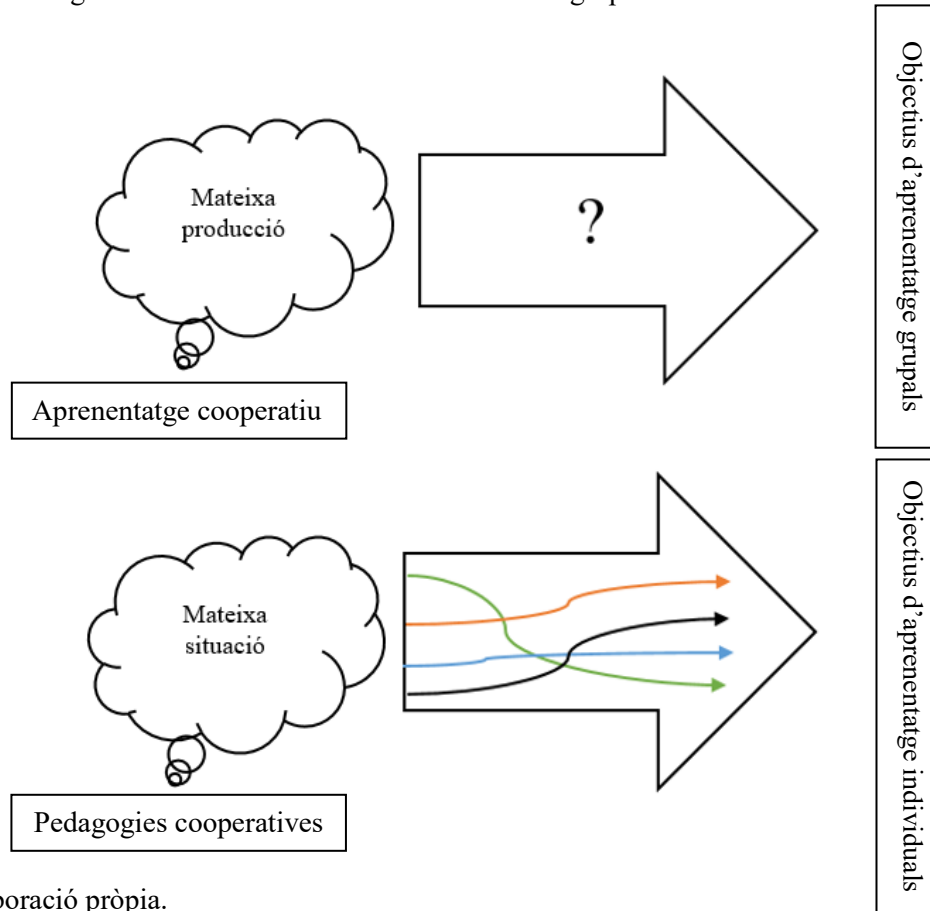
- 1) L'estructura d'aprenentatge cooperatiu de l'estudi de cas 1 ha funcionat, però els equips homogenis no han operat bé.
- 2) L'estructura de pedagogies cooperatives de l'estudi de cas 2 ha funcionat molt bé i reuneix unes millors valoracions que les de l'estudi de cas 1.
- 3) Una sessió de les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2), que està distribuïda en tres fases (l'inici fent el "Què hi ha de nou?" en gran-grup, el desenvolupament

fent sales Teams on els estudiants treballen i el final fent el Balanç en gran-grup), està millor organitzada que una sessió de l'estudi de cas 1.

- 4) Els rols creats al grup-classe que s'han basat en les pedagogies cooperatives tenen una major utilitat, eficàcia i autonomia que els rols creats al grup-classe basades en l'aprenentatge cooperatiu.
- 5) El consell cooperatiu, realitzat en una sessió, el "Què hi ha de nou?" i els "Balanços", realitzats en totes les sessions, són espais on els estudiants guanyen confiança i autonomia, i promouen una major implicació dels estudiants en l'assignatura i un major interès per la matèria. Aquests espais formen part de l'èxit de les pedagogies cooperatives de l'estudi de cas 2.
- 6) Els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) han comportat un canvi majúscul en l'actitud i en el tipus de participació activa i pensament reflexiu que esdevé per debatre Problemes Socials Rellevants.
- 7) Les pedagogies cooperatives aporten una qualitat major de la interacció cooperativa que l'aprenentatge cooperatiu per a la Didàctica de les Ciències Socials, i proporcionen espais amb més confrontació d'idees i amb més debat real per a una educació ciutadana democràtica.
- 8) Les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) mostren un major grau d'assoliment dels ítems avaluats en els instruments de recerca que no pas l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1), però la qüestió no és escollir entre una o l'altra, sinó que va més d'explorar noves vies i de centrar esforços per veure la manera com poden complementar-se i inclús entrelligar-se, anant cap a una Didàctica de la cooperació.
- 9) La pràctica cooperativa ha de permetre assumir responsabilitats en els individus. L'aprenentatge cooperatiu, amb la idea del treball en equip, subjuga uns individus a uns altres. En canvi, les pedagogies cooperatives, ofereixen camins de decisió pròpia i d'autonomia, alhora que entrecreuen moments d'interacció cooperativa.
- 10) S'ha de diferenciar entre "situació de compartir una mateixa situació d'aprenentatge" (pedagogies cooperatives) i "situació de compartir una mateixa producció" (equips d'aprenentatge cooperatiu). En l'estructura creada per a l'estudi de cas 1, basada en l'aprenentatge cooperatiu, es comparteix una mateixa producció, és a dir, tots els membres de l'equip han de realitzar conjuntament un únic treball. Hi ha equips que interaccionen i fan de manera cooperativa, i d'altres que es reparteixen el treball. No sempre es treballa de manera idònia i l'estructura

força a una cooperació constant que, de vegades, és utilitzada i, d'altres, és evitada, i no facilita una organització cooperativa espontània. En l'estructura creada per a l'estudi de cas 2, basada en les pedagogies cooperatives, es comparteix una mateixa situació, és a dir, tots els membres del grup realitzen el seu treball individual i poden ajudar-se, en cas que ho creguin necessari, ajudar-se mútuament per resoldre quelcom o definir un concepte, tal com es comparteixen d'altres situacions com el *travail en groupe*. El moll de l'os és que l'organització de les interaccions està prevista, fins i tot els moments en què de manera espontània poden sorgir situacions d'ajuda o d'ajuda mútua. Per exemple, en la il·lustració que es presenta a continuació, s'assenyala que l'aprenentatge cooperatiu molts cops transmet a l'alumnat la idea que han de realitzar una mateixa producció però no s'acaba d'establir amb exactitud quin tipus d'interacció hi ha d'haver -o hi pot haver- dintre del procés d'aprenentatge grupal. A més, els objectius que el grup cooperatiu es marca són comuns, per anar tots a una (objectius d'aprenentatge grupals); això fa que entenguin que és una bona opció el fet de repartir-se el treball. En canvi, la proposta amb les pedagogies cooperatives, tal com s'ha aplicat en algun moment en l'estudi de cas 2, pot explicar als estudiants que comparteixen una mateixa situació, però no una mateixa producció, i que l'objectiu que tenen és d'aprenentatge individual, tot i estar en una estructura grupal. I que amb els companys del grup poden sorgir l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria, etc., quan individualment es trobin amb un "obstacle". Després, un cop haver "cooperat", continuen de manera individual.

Figura 183. Diferenciació entre una situació grupal d'AC i una de PC



Font: elaboració pròpia.

- 11) A partir d'aquest treball, es crea una nova estructura i organització dels grups cooperatius on les dues concepcions, aprenentatge cooperatiu i pedagogies cooperatives, es veuen complementades. D'aquesta manera, perquè un grup esdevingui en cooperatiu haurà de reunir aquests elements:

Taula 422. Proposta d'elements clau perquè un grup de treball esdevingui en cooperatiu

<i>Element</i>	<i>Breu descripció</i>
1.- Interacció positiva	La interacció positiva no es refereix a la situació clàssica d'interdependència positiva del <i>cooperative learning</i> en què un membre del grup està vinculat de manera que el seu èxit individual està estretament lligat al dels altres. És a dir, es vol trencar amb la concepció que un estudiant depèn dels seus companys per a completar una tasca, per exemple. És per això que en aquestes conclusions es presenta la idea d'interacció positiva. Aquesta significa que en una organització d'aula en grups, els companys del grup: tenen conductes cooperatives (d'ajuda, d'ajuda mútua o de tutoria) quan és necessari; participen tots de la posada en comú per a arribar a acords quan és necessari; i aporten el seu punt de

	vista en el moment del treball en grup (<i>travail en groupe</i>) (conflicte sociocognitiu).
2.- Compromís i responsabilitat individual	Aquesta idea també difereix de la clàssica dels germans Johnson (<i>cooperative learning</i>), en la qual cadascú és responsable de la feina que fa, però altres cops també assumeix una part del treball grupal. Aquest és un fet que pot portar a col·laborar als membres del grup (distribució del treball). La idea que es presenta és que, en l'estructura de grup, els estudiants assumeixen els rols i funcions (control del temps, portaveu, secretari, etc.), alhora que també són responsables de fer la feina individual, ja que és clau a l'hora de confrontar les idees posteriorment.
3.- Interaccions cara a cara estimuladores	El grup és un suport acadèmic i també personal. En l'estructura de grup els estudiants es feliciten en els èxits i s'animen i s'escolten en els fracassos.
4.- Ensenyament d'habilitats socials	Aprendre tècniques simples i estratègies cooperatives (aprendre a cooperar), així com les funcions dels rols cooperatius.
5.- Participació equitativa i igualtat d'oportunitats	Vehiculació dels valors cooperatius i trencament amb la situació de compartir una mateixa producció per obrir situacions per compartir situacions d'aprenentatge.
6.- Lideratge compartit	Rotació dels rols als grups cooperatius i trencament amb la situació de compartir una mateixa producció per obrir situacions per compartir situacions d'aprenentatge.
7.- Heterogeneïtat	Composició heterogènia dels grups cooperatius. Conformació a partir de la interacció de capacitat en la matèria i habilitats socials.
8.- Democràcia activa a l'aula	Rols dels grups, rols del gran-grup i creació d'espais comuns de reflexió propis dels estudiants: consell cooperatiu, Què hi ha de nou?, Balanç, Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques.
9.- Autoreflexió individual, grupal i del grup-classe	Avaluació dels Plans de l'equip en el Quadern de l'equip i autoreflexió del grup-classe en el consell cooperatiu i en el moment inicial (Què hi ha de nou?) i final (Balanç) de cada sessió.

Font: elaboració pròpia.

Informació: només un dels nou elements és de Johnson et al. (1999): 3) Interaccions cara a cara estimuladores. Els elements que adopten un nom semblant als proposats pels germans Johnson (element 1, 2 i 4) han estat reelaborats i redefinits en funció dels resultats de la recerca i, per tant, tenen unes finalitats ben diferents al del model estatunidenc.

16.1.1.3.- Assoliment dels objectius de la segona part de la recerca: anàlisi empírica dels Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF)

L'objectiu general 4 és “Analitzar si l'estructura de *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) virtual creada és un instrument de debat útil en què tothom participa d'una manera adequada i reflexiona a l'hora de tractar contingut de ciències socials i Problemes Socials Rellevants”. Per a la seva consecució n'hi ha tres d'específics.

- *Objectiu específic 4.1: Identificar i analitzar les diferències que concep l'alumnat sobre autonomia, participació i funcionament entre l'estructura de debat “clàssica” i l'estructura basada en les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP).*

En aquesta recerca identifiquem moltes diferències d'autonomia, de tipologia de participació i de funcionament entre les dues estructures creades. L'estructura de Debat amb Finalitat Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) que s'ha creat per aplicar virtualment i que es basa en les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) de les pedagogies cooperatives (Connac, 2018; Tozzi, 2012, 2017), és el debat amb què l'alumnat afirma que ha mostrat una participació més activa, on ha confrontat més les idees i on ha estat més a gust i amb confiança per debatre. A més, comparteixen que el DFDF és un instrument de debat útil per a l'assignatura i matèria que tracta. La gran majoria dels participants el destaquen com un gran descobriment i el farien servir a les aules d'Educació Primària.

En definitiva, es conclou que el DFDF es considera un instrument de qualitat que:

- Disposa d'una estructura que facilita i anima l'intercanvi d'idees i, en produir-se, l'estudiant descobreix punts de vista diferents dels seus, al mateix temps que coneix millor els companys.
- Facilita el desenvolupament d'hàbits reflexius actius en l'alumnat, i l'estudiant qüestiona les afirmacions dels altres i s'interessa en l'origen del coneixement.

Tot i això, veiem que hi ha riscos amb el seu ús. D'acord amb Connac (2020a, p. 149): estudiants que diuen estar conformes amb l'opinió d'altres però realment sense estar-hi; estudiants que es poden desviar en discussions de tipus demagògic; estudiants amb risc psicosocial, és a dir, el moderador pot deixar parlar els mateixos estudiants perquè són vistos amb més carisma i/o amb més oratòria.

- *Objectiu específic 4.2: Analitzar si les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP), segons la percepció de l'estudiant, són un instrument de debat útil tant per a l'assignatura (aprenentatge contingut ciències socials i educació per a la ciutadania) com per a primària (si l'utilitzaria adaptant-lo a les seves futures classes a l'escola).*

Els resultats són ben clars: els estudiants creuen que els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) són un instrument de debat útil per a l'assignatura. Per tant, són un bon instrument per tractar Problemes Socials Rellevants i per disposar d'un espai de reflexió i de pensament crític autogestionat, majoritàriament, pels propis estudiants, en el qual tracten qüestions socials que són de relleu.

El 96% dels participants l'utilitzarien (de manera adaptada) a les aules d'Educació Primària, i el valoren com un descobriment. Els ha semblat molt interessant i creuen que pot facilitar per iniciar a l'alumnat de primària que debatin d'una manera ordenada i tranquil·la, en tant que contribueix a la participació i aporta confiança per defensar les idees, tal com destaquen el fet de treballar els diferents rols amb els alumnes.

- *Objectiu específic 4.3: Analitzar en quina mesura el dispositiu Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) combina els tres grans requisits intel·lectuals: argumentar, problematitzar i conceptualitzar, i ens és vàlid per tractar Problemes Socials Rellevants.*

Els resultats indiquen que els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) creen un ambient de debat ordenat, de respecte a la identitat-alteritat, on l'estudiant té un accés igualitari a la paraula, ajuda a adquirir hàbits de reflexió (en lloc de dir només el que pensa, fa un esforç intel·lectual per pensar en allò que vol dir) i ofereix, encara que en menor mesura, l'oportunitat de pensar per un mateix (és a dir, de no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada).

En aquesta recerca, en el mapa matricial on apareixen les formes de pensament reflexiu dels estudiants en els DFDF que postula Tozzi (2012), es pot veure una paleta variada. La proporció de formes argumentatives és del 65'2%, la de les formes problematitzadores és del 27% i la de les formes conceptualitzadores és del 7'8%. Són uns resultats ben semblants als que marca Connac (2018c): argumentació, 54'6%; problematització, 27'3%; conceptualització, 18'1%. Per tant, es conclou que el DFDF és

un dispositiu que alimenta el pensament reflexiu: aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb l'última opinió formulada i a pensar què es vol dir abans de dir allò que es pensa. Tal com permet al participant disposar de la presa de paraula democràtica: donar el seu punt de vista, escoltar les altres opinions, atorgar protagonisme a les intervencions dels que solen intervenir menys i respectar les regles de debat.

Per tant, com a conclusió queda demostrat també que combina els tres grans requisits intel·lectuals, i valorem el DFDF com un dispositiu útil per formar la ciutadania i vàlid per a la relació entre Problemes Socials Rellevants i formació de docents.

16.1.1.4.- Assoliments dels objectius de l'estudi secundari: anàlisi empírica de l'estudi transversal (mètode Puzzle)

L'**objectiu general 5** de la recerca era “Estudiar si el mètode cooperatiu Puzzle, tant presencial (estudi de cas 1) com virtual (estudi de cas 2), és una estructura d'aplicació immediata que fomenta tant la cooperació entre els estudiants com els vincles socials i l'aprenentatge significatiu del contingut que s'imparteix (els períodes històrics en aquest cas)”. Per a la seva consecució n'hi ha tres d'específics.

- *Objectiu específic 5.1: Analitzar si l'estructura dissenyada del Puzzle presencial i virtual és una eina d'aplicació immediata en estudiants universitaris o, en canvi, de comprensió i aplicació difícils, tal com afirmen diversos autors.*

En aquesta investigació veiem que el mètode Puzzle (presencial i virtual) no ha estat una estructura difícil de comprendre des d'un inici pels estudiants (estudiants sense nocions pràctiques sobre el treball cooperatiu i el mètode Puzzle). Malgrat aquest fet i les indicacions inicials del docent per explicar el funcionament i les fases del mètode, es conclou que han sorgit diferents maneres de treballar en la fase del mètode que havien de treballar amb grups d'experts (segona fase de l'estructura dissenyada). I aquestes diferències determinen una tipologia diferent d'interacció entre iguals. Concloem que n'han aparegut tres, tal com s'explicarà en el següent subapartat.

D'acord amb Iglesias et al. (2017b, p. 139), per assegurar-nos que l'alumnat cooperi, pensem que abans ha d'adquirir unes habilitats i estratègies per cooperar amb els seus companys, i així després estar en condicions d'incorporar tasques que requereixin la pràctica d'alguna tècnica cooperativa més complexa, com és el mètode Puzzle. Per tant,

d'acord amb Zariquiey (2016), el Puzzle és un mètode que en aquesta recerca es cataloga com a complex en la seva aplicació per a estudiants universitaris sense cap bagatge pràctic en la cooperació. Però cal subratllar que no és complex per la incomprensió de les fases i dels canvis de grups que hi ha, sinó per la inexperiència a l'hora de treballar per mitjà de la cooperació.

- *Objectiu específic 5.2: Indagar i identificar si sorgeixen diferents tipus de situacions d'aprenentatge grupal amb l'aplicació del mètode presencial i virtual.*

Com acabem d'afirmar, concloem que, encara que el docent sigui clar i concís des de l'explicació inicial, han sorgit fins a tres tipologies d'interacció entre iguals en la fase de treball en grup d'experts (segona fase de l'estructura dissenyada):

- *Tipologia 1:* grups d'experts cooperen per aprendre més del que ja havien après individualment. (cooperació alta)
- *Tipologia 2:* grups d'experts cooperen però en menor mesura, no tothom participa de la mateixa manera i hi ha una tendència a debatre poc. (cooperació baixa)
- *Tipologia 3:* grups d'experts col·laboren, es reparteixen el treball per parts fent que es creïn experts parcials sobre un tema en què han d'esdevenir experts en la seva totalitat. (col·laboració)

En aquestes grups d'experts es detecta molt clarament la distinció entre “cooperar” i “col·laborar” que defineix Connac (2020a, 2021b), i es diferencia que el treball grupal pot ser:

- a) Amb l'objectiu de compartir una mateixa situació d'aprenentatge, on es tendeix a cooperar.
- b) A compartir una mateixa producció, on es tendeix a col·laborar.

Per tant, de la mateixa manera que en els estudis de cas 1 i 2, concloem que el fet que l'estudiant comparteixi la situació d'aprenentatge i no pas la mateixa producció és clau per al sorgiment i desenvolupament de conductes i interaccions cooperatives.

En aquesta investigació (tant presencial com virtual del Puzzle) veiem que en la tipologia 1, els participants comparteixen la mateixa situació d'aprenentatge i hi ha una discussió entre iguals entre tots els integrants sobre les nocions històriques i els eixos a investigar. És a dir, els participants comparteixen una “mateixa situació d'aprenentatge”

en què es produeix un desequilibri cognitiu i un enfortiment d'idees a través de la participació activa, el diàleg, la confrontació i la valoració d'idees divergents. Això significa que és una situació d'aprenentatge on es genera un conflicte sociocognitiu que condueix a nivells d'equilibri superior a cadascun dels membres integrants del grup (Perret Clermont, 1984; Buchs et al., 2016). Així doncs, com vam avançar a Connac i Irigoyen (2023), considerem que la interacció entre iguals que esdevé en la tipologia 1 és de “cooperació en l'aprenentatge”, perquè és una acció combinada amb una intencionalitat en què hi ha un benefici individual mutu.

A la tipologia 2, els participants comparteixen la mateixa situació d'aprenentatge entre iguals però sense que esdevingui una confrontació d'idees tan profunda com a la tipologia 1. Són els grups d'experts on un participant (o un parell de participants) lidera la posada en comú i explica tot el que pensa sobre els eixos, mentre els altres discuteixen alguns d'aquests eixos o, fins i tot, hi ha participants que només assumeixen allò que diuen els altres sense expressar la seva opinió. En aquests casos, hi ha escolta activa, amb la participació d'un o més integrants del grup, però sense que la participació de tots els membres sigui sempre activa. En aquest estudi, es conclou que aquesta interacció es considera que és de “cooperació baixa en l'aprenentatge”.

A la tipologia 3, els participants entenen que comparteixen una mateixa producció, i es reparteixen la feina a fer en tasques en lloc de discutir-les. Aquests grups d'experts es reparteixen els eixos a investigar (en alguns casos per decisió d'un participant, exercint un lideratge que es considera negatiu). Després de la cerca, depenent del grup d'experts, en alguns casos ho posen en comú amb acceptació total dels altres (o amb acceptació després que hi hagi poc diàleg i poca confrontació), i altres grups han compartit un document en línia en què cadascú anava emplenant la seva part (el seu eix), sense cap mena de diàleg i amb una acceptació total del que s'ha trobat i escrit pels altres. Val a dir que en algun d'aquests grups d'experts hi ha una confrontació d'idees final (però és mínima), ja sigui per parlar sobre un eix en concret o per valorar-los ràpidament i molt per sobre la globalitat. El que caracteritza aquesta tipologia 3 de grup d'experts és: s'han creat experts dins del mateix grup d'experts. Per tant, en aquesta investigació es considera que aquests grups han “col·laborat en l'aprenentatge”, ja que s'han repartit els eixos com si fossin tasques, per a cercar el màxim rendiment productiu del grup, pensant més en la rapidesa i en aquesta eficiència productiva i com una realització única grupal, desvinculant-se així de l'objectiu real del grup d'experts: l'aprenentatge, és a dir, que

cadascun dels integrants, a través de la interacció entre iguals, aprengui més sobre tot allò que havia après individualment abans. Per tant, els grups comparteixen una “mateixa producció”, quan en realitat la finalitat de fer grups d’experts és compartir una “mateixa situació” d’aprenentatge per dialogar, confrontar postures i valorar idees divergents amb experts del teu mateix tema.

En aquesta investigació determinem que és una confusió entre aprenentatge entre iguals i rendiment productiu com a grup a l’hora de treballar amb el grup d’experts. A més, també apuntem que això pot ser degut al fet que els grups d’experts són -cadascun d’ells- a una sala virtual, és a dir, no veuen com treballen la resta de grups d’experts. I això vol dir que no poden rectificar si veuen altres grups treballant de manera diferent.

Concloem que la tipologia 1 posa de manifest que calen els cinc elements de l’Aprendre Junts (*Learning Together*) de Johnson et al. (1999) perquè l’alumnat cooperi en l’estructura Puzzle plantejada: 1) interdependència positiva; 2) responsabilitat individual; 3) interacció estimulants cara a cara; 4) habilitats socials; 5) autoavaluació. I amb les tipologies 2 i 3 queda demostrat, una vegada més, que no és suficient el fet d’ubicar els alumnes uns al costat dels altres i permetre’ls que actuïn perquè sorgeixi una interacció cooperativa (Meirieu, 2010a; Pujolàs, 2008). El docent ha de dissenyar aquesta situació d’aprenentatge cooperatiu, i també queda clar un element decisiu: no és la quantitat d’interacció, sinó la seva naturalesa (Coll, 1984).

En darrer terme, com es mostra en els resultats de l’anàlisi DAFO sobre la comparació del Puzzle presencial i del Puzzle virtual, hi ha diferències entre les dues modalitats (presencial i virtual). En virtual hi ha un aïllament de cadascun dels grups en una sala virtual (ja sigui en el moment de grups d’experts com en els de base). Això fa que no puguin observar els altres i fomenta dos aspectes: 1) que no puguin rectificar res de com treballa el grup perquè no pots veure com estan treballant els altres; 2) es perd la idea de col·lectiu. Això significa que els estudiants del Puzzle virtual senten que han de ser responsables individualment perquè d’ells depèn també el grup, són una peça del “puzzle” (interdependència positiva extrema), però els estudiants del Puzzle virtual no assenyalen la idea col·lectivitat. En canvi, els estudiants del Puzzle presencial descriuen un sentiment de pertinença a un col·lectiu. Parlen de sentir-se’n part, de dinamisme i que tots fan un procediment del treball que els iguala i se senten importants dintre del grup.

Tanmateix, en el presencial també hi ha el que s'ha descrit en aquest estudi com a “factor humà”. Es distreuen més fàcilment i tenen una pitjor gestió del temps. En canvi, en la virtualització, com que estan “tancats” en la seva sala, enfoquen només la feina que s'ha de fer i són més resolutius. No obstant això, aquest fet pot derivar cap a una desviació productivista i que s'enfoquin només en l'objectiu de fer un producte final, sense importar el procés d'aprenentatge.

- *Objectiu específic 5.3: Analitzar si el Puzzle és una estructura útil (presencial i virtual) tant per a la didàctica de les etapes històriques en la formació de docents com per aplicar-la en un futur com a docent d'educació primària.*

Pel que fa al tractament de contingut, veiem que, com es va avançar a Irigoyen i Pons-Altés (2023a), el Puzzle és un mètode útil per a un temari en què el contingut és susceptible de ser fragmentat, però també reuneix l'amenaça que un estudiant s'especialitzi més sobre un tema que en d'altres. És a dir, com s'indica a Iglesias et al. (2017b), determinem que el fet que cada membre tingui una peça del puzzle (fragment de coneixement) necessària per completar-lo estableix una interdependència extrema dins dels grups. Així es va demostrar a Irigoyen (2019a), precedent d'aquesta tesi doctoral, així com també s'assenyala a Soto i González-Monfort (2019) quan treballen amb grups d'experts, sense que sigui amb l'ús del mètode Puzzle. Per contrarestar això, el docent ha de posar especial atenció que l'estudiant no aprofundeixi únicament en el seu subtema, i ha de dissenyar una estructura d'aprenentatge entre iguals que interrelacioni el contingut als grups base.

Pel que fa a relacions socials, veiem que el dinamisme del mètode (amb els canvis de grups) fomenta les relacions socials i el sentiment de pertinença a un grup. Per tant, com Pujolàs (2003) i Ovejero (2018), detectem que el Puzzle pot ser un bon instrument per a la inclusió de l'alumnat. A més, com en la investigació d'Ibáñez i Gómez Alemany (2005), l'alumnat percep que se sent útil dins d'un grup, i això motiva i compromet l'alumne amb una participació activa. Finalment, l'estudiant valora l'ús d'aquest mètode amb l'aprenentatge dels períodes històrics, agraeix el fet que se li ensenyi un mètode cooperatiu practicant-lo, així com poder reflexionar després la seva experiència advertint pros i contres, apropant-nos a una Didàctica de la cooperació.

Pel que fa a si els estudiants la utilitzaran en un futur com a docents d'Educació Primària, tant virtualment com presencialment, descobreixen el mètode com un

instrument d'inclusió útil i una bona estratègia per dinamitzar situacions i crear nous vincles de treball a l'aula. El 98% de la mostra aplicaria el mètode Puzle a les classes d'Educació Primària.

16.1.2.- Respostes a les preguntes i revisió dels supòsits de recerca

- *Pregunta 1: L'aprenentatge cooperatiu (cooperative learning) i les pedagogies cooperatives (pédagogies coopératives) provenen d'origens i bases epistemològiques comunes o són diferents?*

Efectivament, en l'anàlisi comparativa d'aquestes dues grans famílies de pedagogies de cooperació es constaten diverses semblances i diferències entre elles, pel que fa als valors que pretenen desenvolupar (axiologia), el suport teòric en què es basen i reclamen (epistemologia) i les pràctiques desenvolupen i els donen suport (praxeologia). Per tant, es confirma el supòsit de partida 1 *“L'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies coopératives es basen en una epistemologia i una axiologia diferents, i això fa que es posin en pràctica (praxeologia) diferents mètodes cooperatius”*. L'aprenentatge cooperatiu es basa en els estudis de psicologia social de l'àmbit anglosaxó, i les pedagogies cooperatives provenen d'enfocaments de l'Escola Nova francesa. No obstant això, totes dues concepcions es basen en els estudis de la interacció amb els altres i el que produeix entre els alumnes. I per això segueixen les investigacions de Piaget, Mugny, Doise, Perret-Clermont, Vigotski, Bruner, Bandura, encara que l'aprenentatge cooperatiu se centra en la interdependència social de Lewin, Deutsch i els germans Johnson, i les pedagogies cooperatives se centren en processos de socioconstrucció i de desequilibri cognitiu de l'aprenentatge.

D'aquesta manera, amb aquestes diferències i provenint de realitats i tradicions diferents, porten a les aules un tipus de proposta cooperativa ben diferent.

En línies generals, en l'aprenentatge cooperatiu s'intenten desenvolupar primer habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) per a després “cooperar per aprendre”, i a les pedagogies cooperatives no proposen tant la noció d'adquirir habilitats cooperatives com l'aprenentatge cooperatiu, se centren directament a practicar diverses maneres de “cooperar per aprendre”.

- *Pregunta 2: L'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives són una eina útil (en tant que aprenentatge, desplegar valors i construir col·lectiu) per abordar contingut de ciències socials?*

Cal anar en compte. L'aprenentatge cooperatiu, si no és aplicat des d'una perspectiva crítica, pot comportar la reproducció de tot allò que intentem canviar a través de la seva aplicació. A més, cal estructurar bé les situacions d'aprenentatge que han d'ocórrer dins del grup cooperatiu perquè no sorgeixin gaires intents d'interacció espontània, que és quan sorgeixen les desviacions (productivista, diferenciadora, asimètrica, etc) i quan Meirieu (2010a) descriu que poden sorgir rols naturals en els alumnes (pensador, executor, inactiu, molestador). En canvi, les pedagogies cooperatives disposen d'un corpus de pràctiques cooperatives per aprendre estudiat i mesurat en vistes a l'heterogeneïtat de l'aula i la personalització de l'aprenentatge. A més, ofereixen tot un corpus de pràctiques de "cooperar per construir col·lectiu" com els consells cooperatius, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, el "Què hi ha de nou?", els balanços, els mercats de coneixement, etc., que poden ser útils per a l'educació democràtica i cívica des de la Didàctica de les Ciències Socials. Per contra, l'aprenentatge cooperatiu no disposa d'aquests instruments de creació d'espais comuns de sociabilitat on els estudiants poden prendre decisions de la seva vida a l'aula. Per tant, es confirma el supòsit de partida 2 *"Les pedagogies cooperatives reuneixen tot un compendi de dinàmiques per construir col·lectiu que no disposa l'aprenentatge cooperatiu, mentre que l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com una mera metodologia o tècnica pedagògica desvinculada dels valors cooperatius no resulta una estratègia útil per a les finalitats de la Didàctica de les Ciències Socials"*.

- *Pregunta 3: Quina de les dues estructures creades, aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives, s'adapta millor per a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials en la formació de docents?*

Les pedagogies cooperatives són les que s'adapten millor a tot el que requereix l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials; per tant, queda negat el supòsit de partida 3: *"Els grups cooperatius de les pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) funcionaran d'una manera similar (participació activa, implicació amb tasques grupals, motivació, rendiment, responsabilitat individual, conductes cooperatives) que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1)"*. Cal destacar

que l'aprenentatge cooperatiu de l'estudi de cas 1 ha permès afrontar i solucionar problemàtiques com l'absentisme, i que hi ha hagut un increment en la motivació i la implicació del grup-classe, tal com va permetre una bona base per no perdre els estudiants en la prolongació del confinament. Encara més, va ser una sorpresa que funcionés tan bé i aconseguís la dedicació de tots els equips cooperatius des de la primera sessió. Ara bé, s'ha d'elevat l'objectiu i no conformar-nos amb interaccions de poca qualitat per a realitzar els treballs o acceptar que els estudiants que s'absentarien de la classe passin a ser els autoestopistes dels equips. En l'aplicació de les pedagogies cooperatives s'ha passat a un altre nivell, perquè no només ha permès afrontar l'absentisme, sinó que també ha involucrat més i millor els estudiants, alhora que ha creat una interacció cooperativa de major qualitat. L'èxit de les pedagogies cooperatives s'ha produït amb la gran varietat de formes de cooperar i que combini situacions sorgides de manera formal (per indicació del docent) i situacions sorgides de manera informal (sorgeixen espontàniament), com obrir noves vies d'organitzar el treball a fer.

Per tant, totes dues estructures s'han adaptat i han assolit amb èxit el que es proposava (menys els equips homogenis de l'estudi de cas 1), però les pedagogies cooperatives han funcionat millor que l'aprenentatge cooperatiu, gràcies a les diverses variants de “cooperar per aprendre” que reuneix per assolir el contingut de ciències socials, i a les múltiples formes de “cooperar per construir col·lectiu” que possibilita per a les ciències socials i l'educació democràtica. Ara bé, com s'ha dit en anterioritat, el fet no és escollir entre una o l'altra d'una manera taxativa i bandejar la que no ha funcionat tan bé, sinó que és el d'investigar per veure com vehicular-les més i millor.

En definitiva, aquesta és una recerca que conclou que les pedagogies cooperatives no invaliden a l'aprenentatge cooperatiu, sinó que el poden reinterpretar. Es pot construir una estructura d'aprenentatge cooperatiu interrelacionada per les variants de les pedagogies cooperatives com a vectors de l'organització de la interacció i l'aprenentatge entre iguals. Perquè no són dos mons en disputa, es complementen.

- *Pregunta 4: Les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) són un bon instrument d'educació democràtica i de debat per a tractar Problemes Socials Rellevants?*

Sí, i és una dinàmica que supera el tipus de debat que veníem utilitzant i que hem denominat en aquesta recerca “debat clàssic”. Per tant, es confirma el supòsit de partida

4, és a dir, “*les Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques (DVDP) creen una dinàmica de debat democràtic que aporta un accés igualitari a la paraula i desenvolupa habilitats d’expressió i de pensament reflexiu en els estudiants*”. Els resultats indiquen que l’estructura virtual creada de Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques (DFDF) que es basa en les DVDP de Tozzi (2012, 2017) i de Connac (2004, 2020a) ofereix l’oportunitat de pensar per si mateixos a l’alumnat, és a dir, a tenir la possibilitat de no estar d’acord sistemàticament amb l’última opinió formulada; també ajuda a adquirir hàbits de reflexió (en lloc de dir només el que pensen, realitzen un esforç intel·lectual per pensar en allò que volen dir); i, finalment, crea un ambient de debat ordenat i de respecte a la identitat-alteritat on els participants tenen un accés igualitari a la paraula. No obstant això, cal estar alerta perquè l’adaptació té riscos, com el fet que recau massa el pes de la direcció del debat i la conceptualització de les idees en els moderadors. Serà bo que el docent esclareixi dubtes inicials i finals sobre alguns conceptes que es debaten.

- *Pregunta 5: El mètode Puzzle és un mètode cooperatiu presencial i virtual d’aplicació immediata i útil per a l’aprenentatge de les etapes històriques, al mateix temps que fomenta nous vincles en estudiants universitaris?*

Sí, el Puzzle és un mètode cooperatiu útil tant per realitzar-se de manera presencial com de manera virtual per a l’aprenentatge de les etapes històriques, al mateix temps que fomenta nous vincles a l’aula universitària. Tot i això, el cataloguem com un mètode d’aplicació complexa. Es pot aplicar de forma immediata en estudiants universitaris sense bagatge amb el treball cooperatiu, si el docent explica què han de fer i, a més a més, organitza les interaccions entre iguals dins dels grups de treball. Això significa que ha d’estructurar l’intercanvi de grups (grups base i grups d’experts) i ha d’organitzar allò que ha de passar a dintre de cadascun d’aquests grups, per tal que la interacció sigui de cooperació per a l’aprenentatge. Per tant, el supòsit de partida 5 és, en gran part, negat “*El mètode Puzzle és una eina d’aplicació immediata en estudiants universitaris i produeix situacions d’aprenentatge en grup cooperatives on tothom aprendrà el contingut dels períodes històrics*”. Sense una organització de la interacció en els grups d’experts i sense una formació dels estudiants en “aprendre a cooperar”, es detecten tres tipologies diferents d’aprenentatge grupal, les quals ens porten a la conclusió que hem de diferenciar situacions de: cooperació en l’aprenentatge, cooperació baixa en l’aprenentatge i

col·laboració en l'aprenentatge. La clau serà que els estudiants compreguin que han de compartir una “mateixa situació”, que han d'aprofitar el grup per a provocar el conflicte sociocognitiu i el desequilibri cognitiu (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022), i no pas compartir una “mateixa producció” i que han d'aprofitar que són uns quants companys i es poden repartir la feina a fer entre els que són.

16.2. Limitacions de la investigació

Les limitacions de la investigació es troben en la segona part d'aquesta recerca, i majoritàriament són degudes al sorgiment de la pandèmia de la covid-19, la posterior declaració de l'estat d'alarma i el conseqüent confinament de la població. Això afecta l'estudi de cas 1 en el moment en què s'ha de confinar d'un dia per l'altre. Així com també cal esmentar que, quan s'aplica l'estudi de cas 2, els estudiants ja feia gairebé un any que cursaven les assignatures virtuals. Alhora que pot ser un aspecte positiu, també pot representar un aspecte negatiu a causa de l'esgotament i de la desmotivació de la situació.

16.2.1.- Limitacions de l'estudi de cas 1

L'estudi de cas 1 va ser dissenyat mentre es feia l'assignatura durant el curs anterior (curs 2018-2019), que va servir a mode d'exploració. Es va dissenyar per ser aplicat de manera presencial, així com els instruments de recerca, que havien de ser aplicats al llarg de l'experiència didàctica.

No obstant això, tot plegat només es va poder aplicar quatre setmanes. La declaració de l'estat d'alarma el dia 14 de març de 2020 per gestionar la situació de crisi sanitària, així com les posteriors prolongacions en què es mantenia el confinament, van fer que l'estructura dissenyada canviés per fer-se de manera virtual (així com els instruments de recerca van haver de ser modificats) a mesura que es prolongava el confinament. Alhora, s'anava redissenyant l'assignatura de manera presencial (i els instruments de recerca), perquè es mantenia l'esperança que el curs acabés de manera presencial. Finalment, com ja sabem, el curs universitari va acabar virtual, de manera que tota aquesta feina extra feta per si s'hagués produït el retorn a les aules va quedar feta i arxivada sense aplicar-se.

En el moment de la declaració de l'estat d'alarma, la mostra de l'estudi de cas 1 va passar a ser de 100 a 98 participants, ja que dues persones van haver de tornar al seu país d'origen. En canvi, una participant que també era d'Erasmus va decidir continuar i va ser inclosa en un dels equips. Amb tot, la situació va ser ben complexa i plena d'entrebancs, ja no pel fet d'anar redissenyant una assignatura de manera virtual, al mateix temps que es feia presencial per si ens desconfinaven, sinó pel fet d'haver de gestionar 98 estudiants. 98 persones en què no sabíem en quines condicions sanitàries personals i familiars estaven, ni en quines situacions digitals es trobaven a casa. Tot i això, ben aviat es va decidir prendre la iniciativa i reconduir la situació per fer una estructura virtual continuant amb els mateixos equips. Després d'haver preguntat als estudiants com es trobaven i després de redissenyar part de la matèria a impartir (sobretot el volum de tasques a fer en alguns treballs), els participants van dur a terme l'autoavaluació dels equips utilitzant els Plans de l'equip. D'aquesta manera van adaptar compromisos, objectius i responsabilitats a fer al moment i a la situació en què érem.

Finalment, l'experiència va sortir molt bé, però queda clar que amb tants participants hauria pogut anar d'una manera ben diferent. No obstant això, és cert que el rendiment, la concentració, la motivació i l'interès per la matèria van anar minvant a mesura que passaven les setmanes. És lògic. Es veu en els instruments de recerca, la majoria d'equips tendeixen més a col·laborar que no pas a cooperar en les últimes sessions. L'esgotament era evident, inclús per part dels equips que havien cooperat tant presencialment com amb l'adaptació a la virtualitat. Però també és ben cert que, amb tot, la gran majoria d'equips van superar la situació amb escreix, ajudant-se i animant-se. Per a molts, l'equip va servir de suport. Perquè també cal pensar que no només cursaven aquesta assignatura, en cursaven unes quantes més, amb una adaptació ben diferent a la situació d'excepció cadascuna d'elles.

16.2.2.- Limitacions de l'estudi de cas 2

Com que hi havia la incertesa sobre si els resultats de l'estudi de cas 1 serien viables, es va pensar en un altre estudi de cas. Era el primer cop que s'aplicaven les *pédagogies coopératives* a Espanya. L'estudi de cas 2 es va dissenyar durant la primera estada doctoral a la Université Paul-Valéry de Montpellier 3 amb el grup de recerca LIRDEF sota la tutela del professor Sylvain Connac. Val a dir que va ser una estada doctoral complicada de poder realitzar i que fou atípica. "Complicada" perquè quinze dies abans

de marxar les universitats franceses van declarar que no acollirien estudiants d'Erasmus. I es va haver de demanar un permís especial per poder anar-hi, en el qual la voluntat de Connac perquè hi pogués anar va ser clau per obrir-me les portes de la universitat. I “atípica” perquè en el tercer mes d'estada (finals d'octubre de 2020) el govern francès va declarar l'estat d'alarma i el confinament de la població fins a principis de desembre de 2020. Finalment, es va poder complir amb tot el que s'havia proposat fer.

Es va poder aprendre i copsar el sentit de les pedagogies cooperatives en l'estada doctoral i a través de la literatura francòfona, però la dificultat era majúscula per haver de dissenyar-ho virtualment. El disseny de l'estudi de cas 2 va ser ideat per a aplicar-se amb el programa Microsoft Teams (MT), programari que oferia la Universitat Rovira i Virgili a través del Moodle de les assignatures.

L'envergadura que té la recerca en aquesta tesi doctoral és deguda a la pandèmia de la covid-19. Va ser necessari un estudi de cas 2 de la mida de l'estudi de cas 1, per si finalment l'anàlisi de l'1 era inviable i no se'n podien extreure resultats clars. I un estudi transversal amb el mètode Puzzle, que només estava pensat per fer conjuntament a l'estudi de cas 1, per si l'estudi de cas 2 tampoc no acabava de funcionar: en el cas que els estudiants no volguessin activar la càmera, involucrar-se amb la proposta didàctica cooperativa per aprendre ciències socials, etc., degut a l'estat de cansament per ser el segon curs que aquests estudiants cursaven el grau de manera virtual.

Abans de posar en marxa l'estudi de cas 2, es va dur a terme una prova pilot amb alguns estudiants escollits a l'atzar per veure'n la seva motivació i si l'estructura dissenyada a través del MT funcionava i era àgil i útil. Es va detectar que el que s'havia previst fer amb els grups cooperatius no era possible de realitzar, i es va buscar una nova manera de fer-ho. Es va aconseguir. Finalment, el segon estudi de cas va funcionar d'una forma excel·lent. Els estudiants es van involucrar i van treballar amb molta motivació. Van agrair tot el que van fer, com ho van fer i tot el que van aprendre tant sobre Didàctica de les Ciències Socials com pel que fa el treball cooperatiu.

D'altra banda, les limitacions de la recerca amb la recerca de les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP) són les mateixes que les de l'estudi de cas 2. Aquest estudi aporta una primera investigació sobre les DVDP a Espanya. Es va haver de crear una estructura de debat virtual quan allò observat i après a França era presencial. La gran diferència amb l'original és que en la dissenyada el docent no té cap

rol dins dels debats. Es va fer així perquè es va estructurar de tal manera que en un debat hi hagués un nombre menor de participants, per adaptar-ho a les possibilitats virtuals, fent així que sorgissin fins a set grups de debats. Això feia que el docent no pogués estar de manera simultània en tots i cadascun d'ells, i el que feia era anar supervisant sala per sala virtual els grups de debat. Així, el debat quedava moderat per un estudiant, i era aquest estudiant qui havia de problematitzar i trobar relacions per discutir idees divergents entre els participants. Aquest és un dels riscos de la nostra adaptació, que el debat quedi massa lligat a una bona actuació de la persona que modera. A més, cal afegir que a la nostra adaptació el “moderador” suma dos rols de la DVDP original, el president (*president*) i l'animador (*animateur*).

Pel que fa a la comparació dels dos estudis de cas, no hi ha hagut cap problema gràcies al fet que la majoria d'instruments de recerca coincideixen, i els que no ho fan igualment s'analitzen perquè permeten extreure, mitjançant la triangulació de dades, unes conclusions encara sòlides d'allò que ha ocorregut en l'estudi de cas. D'aquesta manera, podrà ser comparat amb l'altre estudi de cas posteriorment, a través de la matriu dissenyada amb uns indicadors comuns i amb el diagrama radial o teranyina (instrument creat *ex professo* per fer la comparació dels dos estudis de cas amb una mateixa base analítica comparativa).

16.2.3.- Limitacions de l'estudi transversal mètode Puzzle

L'estudi transversal aplica el mètode Puzzle per treballar els períodes històrics en tres sessions de la part de laboratori. El curs 2019-2020 (mostra de l'estudi de cas 1) es va poder fer de manera presencial, ja que es va realitzar la setmana abans de la declaració de l'estat d'alarma, però només es va aplicar a dos dels quatre grups de laboratori. Els altres dos s'havien de fer la setmana que ja ens van confinar. En canvi, el curs 2020-2021 (mostra de l'estudi de cas 2) es va dissenyar un mètode Puzzle per ser aplicat a través del programa MT. En aquest segon curs, el Puzzle va ser treballat de manera virtual a tota la mostra, és a dir, als quatre grups de laboratori. Així que, com en tot el que es va fer a l'estudi de cas 2, no tenim gaires referències sobre com adaptar el Puzzle de manera virtual, i molt menys a una plataforma concreta. Per concloure, representa una limitació el fet de comparar una estructura que ha estat aplicada de manera presencial amb una estructura que ha estat aplicada de manera virtual, alhora que pensem que és una oportunitat única

per poder comparar aspectes rellevants de la posada en pràctica i del funcionament complex d'aquesta metodologia cooperativa.

16.3. Àmbit futur de recerca

En aquesta tesi doctoral hem aprofundit en allò que desconeixíem -o només intuïem- de les bases de la cooperació entre estudiants i de l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), i hem explorat i introduït noves maneres de fer que ignoràvem, com són les variants per “cooperar per aprendre” de les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), i que desconeixíem, com són les dinàmiques per crear espais comuns i d'educació democràtica, com les *Discussions à Visées Démocratiques et Philosophiques* (DVDP), els consells cooperatius, els *Quoi de neuf?* o els *Bilan*. Aprenentatge cooperatiu i pedagogies cooperatives no són pràctiques cooperatives que xoquen o competeixen, són sistemes basats en tradicions diferents proposades per contribuir a l'aprenentatge i orienten els estudiants cap una major socialització, i que presenten formes de complementarietat.

Com ja s'ha dit anteriorment, és fonamental qüestionar-nos quin procés d'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials desenvolupem en la formació docent i en les escoles i instituts. La didàctica és un món interdependent, i la de les ciències socials és un terreny fèrtil per actuar en conseqüència, travessar fronteres i veure possibilitats de relació amb noves maneres d'ensenyar i aprendre que duguin intrínseques unes finalitats crítiques i democràtiques. Tot i això, com dèiem en la problemàtica de recerca, hem d'evitar emprendre reformes d'acord a certes modes, i hem de seguir l'evidència científica aplicada en el temps i ben contrastada també amb mecanismes propis de la nostra àrea. L'impacte de la cooperació entre estudiants en l'ensenyança de les ciències socials és un tema per continuar explorant i desvetllant tant des del vessant del propi aprenentatge, per interrelacionar l'aprenentatge entre iguals i la cooperació entre estudiants amb el contingut de ciències socials, com des del vessant de l'educació democràtica i cívica, per continuar explorant dinàmiques col·lectives que ofereixen espais comuns i fomentin la reflexió i l'expressió democràtica.

16.3.1.- Futures línies de recerca

A través d'aquesta recerca s'ha mirat d'identificar i traçar unes línies de relació entre la Didàctica de les Ciències Socials i la Didàctica de la cooperació en la formació docent. Sobre l'aprenentatge cooperatiu, s'ha demostrat la importància d'aplicar-lo des d'una perspectiva "crítica", d'acord amb Ovejero (2018), i amb un pòsit social, situant en el centre la pràctica dels valors cooperatius, d'acord amb Gavalda (2000). Sobre les pedagogies cooperatives, s'ha demostrat que hi rau un gran potencial tant per "cooperar per aprendre" com per "cooperar per construir col·lectiu" i que ens poden ser de gran utilitat i ajut en la Didàctica de les Ciències Socials.

Així doncs, s'ha de prosseguir amb la mateixa perseverança i les mateixes intencions en aquests punts:

- Hem de continuar estudiant l'impacte de l'aprenentatge entre iguals en la Didàctica de les Ciències Socials en els diferents nivells educatius. I ho hem de fer perquè pot ser una manera d'afrontar la diversitat de l'aula. Tal com és una resposta perquè tots els estudiants siguin acompanyats en tot moment allí on el docent, molts cops, no pot arribar pel nombre d'alumnes de què disposa.
- Hem de continuar investigant l'impacte de la cooperació entre estudiants en la Didàctica de les Ciències Socials. I ho hem de fer des de la perspectiva crítica i humanitzant de la Didàctica de les Ciències Socials, incloent-hi una Didàctica de la cooperació, tant des del vessant de l'aprenentatge com des del vessant de l'educació democràtica.
- Hem d'estrènyer el cercle sobre el que considerem que és "cooperar en l'aprenentatge". Encara més, hem de reconsiderar quin tipus d'aprenentatge cooperatiu apliquem per a l'ensenyança de les ciències socials. I ens hem de demanar: com aprenen ciències socials els nostres estudiants? Ens val qualsevol mètode dels que denominem "cooperatius"? Com els utilitzem? Amb quines finalitats? Com estructuram les interaccions dins de les situacions d'aprenentatge que creem? Com organitzem els estudiants en les situacions d'aprenentatge? Els organitzem en grups o en parelles? Entenem com a cooperació la situació individual que interacciona amb els altres a través de l'ajuda, l'ajuda mútua o la tutoria? Si fem grups, han de ser heterogenis, homogenis o fets a l'atzar? Si els escollim heterogenis, ho han de ser pel que fa a sapiència de ciències socials o ho han de ser pel que fa a habilitats socials?

- Hem d'explorar estratègies per construir col·lectiu i crear espais comuns en vies d'una educació més democràtica. Les pedagogies cooperatives en reuneixen de ben interessants, com són els Balanços, el "Què hi ha de nou?", els consells cooperatius, els Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques, els mercats de coneixements, etc.
- Hem de donar més crèdit a la formació que ofereix als estudiants la possibilitat de viure les pedagogies proposades. Posteriorment, cal tenir una proposta de formació contínua sòlida i rigorosa que articuli les últimes recerques en Didàctica de les Ciències Socials i com poder-les vehicular amb un aprenentatge entre iguals.
- Hem d'ensenyar i concebre la cooperació entre estudiants i l'aprenentatge entre iguals en la formació contínua de docents com una manera de respondre a la diversitat dels alumnes.
- Hem d'investigar amb les pràctiques cooperatives cap a una personalització de l'aprenentatge, dins d'un sistema d'aula teixit pel docent perquè sorgeixin situacions d'ensenyament-aprenentatge horitzontals i fomentant la dimensió social, proposant espais comuns de decisió democràtica, responsabilitat i compromís individual enfront un col·lectiu.
- Hem de didactitzar materials i recursos per a l'ensenyament universitari, perquè el docent copsi quina és la manera de fer i la pugui transmetre amb una proposta educativa ben articulada.
- Hem de didactitzar materials i recursos per a la formació contínua de docents i hem de donar la mateixa importància a la publicació d'articles d'investigació que a la publicació d'articles de divulgació i a la difusió didàctica de les nostres recerques, tot posant en valor la creació de material didàctic d'aula per a diferents nivells educatius.
- Hem d'investigar de manera conjunta amb els centres educatius i en els diferents nivells d'educació. Perquè una proposta per a finals de la secundària no sigui adaptada intuïtivament per a fer a inicis de la primària. Hem de fer recerca en les particularitats de cada nivell educatiu tot articulant el contingut específic que s'ha d'impartir, centrar-nos en els cursos i aportar vies d'interacció entre iguals en l'ensenyança de les ciències socials.
- Hem de fer reeixir una investigació d'estudis de cas, qualitativa, on s'enregistren les interaccions entre iguals, es puguin revisar i es pugui reflexionar tot

comparant-les, i on les percepcions dels estudiants i del docent tinguin un lloc important. Sense oblidar la importància d'altres tipologies d'investigació.

És important preguntar-se què ha d'aprendre l'estudiant i el per què ho ha de fer, però no hem d'oblidar que és igual de prominent preguntar-se de quina manera ho ha de fer, perquè no ens val que ho realitzin de qualsevol manera. I és en el procés d'ensenyament-aprenentatge on radica l'èxit veritable de l'assoliment integral del contingut de les ciències socials.

Així doncs, hi ha molta feina a fer, i teoria, investigació i pràctica són els tres pilars, interrelacionats entre si, en què ha de fomentar-se l'aplicació de quelcom a l'aula. I, a través d'aquesta recerca, esperem ajudar a obrir nous camins que explorin la vehiculació de la Didàctica de les Ciències Socials amb la Didàctica de la cooperació.

16.4. Reflexió final

Comptat i debatut, amb aquesta recerca no busquem ni provoquem un assalt a la llibertat d'exercir ni a l'estil de fer de molts docents que ja intenten millorar dia rere dia. És més, això no està únicament en les nostres mans. Tampoc no esperem ni incitem un enfrontament entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives, perquè són lògiques amb tradicions diferents i les dues persegueixen el benestar i l'èxit acadèmic dels estudiants. Tot i així, amb aquesta recerca demostrem diferències entre les dues concepcions i què poden aportar de bo cadascuna d'elles en la Didàctica de les Ciències Socials. Així doncs, esperem ajudar a cavar el solc (emprant una metàfora del cooperativisme agrari) per a un nou paradigma que ha de portar a una Didàctica de la cooperació. Un nou paradigma que desmitifiqui la idealització que envolta al "treball en grup cooperatiu" de l'aprenentatge cooperatiu, que amplii el camp d'acció dels models de cooperació d'arrel anglosaxona que coneixem, tot trencant els motlles preestablerts cap a noves maneres d'entendre l'aprenentatge entre iguals i la cooperació entre estudiants. Perquè la recerca en cooperació ha avançat tant que ara sabem que molts cops no cooperàvem. No cooperàvem, i, per això, amb aquesta recerca, esperem ser una veu més per qüestionar tot allò que fem i veure com ho podem fer millor. És l'hora de la Didàctica de la cooperació, i, en el nostre cas, és l'hora de la Didàctica de la cooperació en la Didàctica de les Ciències Socials.

Referències bibliogràfiques

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., i West, M. (2013). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Allen, V. (1976). Children helping children: Psychological processes in tutoring. Dins J. Levin, i V. Allen (eds.), *Cognitive learning in children: Theories and strategies* (p. 241-299). Academic Press New York.
- Anguera, C., Benejam, P., Bosch, D., Canals, R., Garcia, C., i González-Monfort, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning*, 2, 39-47.
- Aranda Hernando, A. M., i López Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Dins F. Salvador, J. L. Rodríguez, i A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (p. 161-174). Aljibe.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- Aronson, E., i Bridgeman, D. (1979). Jigsaw Groups and the Desegregated Classroom: In Pursuit of Common Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438-446. <https://doi.org/10.1177/014616727900500405>
- Aronson, E., i Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). Addison Wesley Longman.
- Aronson, E. (2000a). *Jigsaw Classroom: Overview of the Technique*. Jigsaw Official Site <https://www.jigsaw.org/>

- Aronson, E. (2000b). *Jigsaw in 10 easy steps*. Jigsaw Official Site. <https://www.jigsaw.org/#steps>
- Arumí, J., Camps, I., López, X., i Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar*. Eumo Editorial.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. INRP.
- Audigier, F. (coord.) (2000). *Stratégies pour une éducation civiques au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL(161), 181-194.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Editions Pierre Mardaga.
- Baraër, M., Neumayer, M., Reboul, S., i Vellas, E. (2022). *L'Éducation Nouvelle. Répondre aux défis éducatifs et sociaux de notre temps*. Chronique Sociale.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barlow, M. (2002). *Le travail en groupe des élèves*. Bordas.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum Harmondsworth*. Penguin.
- Barnes, D., Britton, J., i Torbe, M. (1986). *Language, the learner and the school* (2nd edition). Boynton-Cook.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan.
- Barré, M. (1987). *Célestin Freinet et l'école moderne*. BT2 (Cannes), 193, 1-38.
- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. Editorial Pre-Textos.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, un métier ?* PUF.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: los procesos de tutela entre alumnos*. Paidós Educador.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif – Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2007a). *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2007b). *Relations d'aide entre élèves à l'école*. De Boeck.

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Narcea Ediciones.
- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Austral.
- Bauman, Z. (2017). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.
- Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.
- Benejam, P. (2020). Reflexions sobre fer de mestre. *Comunicació Educativa*, 33, 29-38.
<https://doi.org/10.17345/comeduc202029-38>
- Bertrand, Y. (1992). *Théories contemporaines de l'éducation*. Éditions Agence d'Arc.
- Bidar, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?* Albin Michel.
- Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Biswas, G., Leelawong, K., Schwartz, D., Vye, N., i The teachable agents group at Vanderbilt (2005). Learning by teaching: A new agent paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19(3-4), 363-392.
- Boimare, S. (2019). *Retrouver l'envie d'apprendre*. Dunod.
- Bonal, X., Essomba, M. A., i Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Editorial Mediterrània.
- Bossert, S. (1988). Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, 225-250. <https://doi.org/10.2307/1167365>
- Botta, A. (2014). La permeabilitat dels valors cooperatius. *Valors. Revista de reflexió i diàleg*, 116.
- Brown, I., Fenwick, N., i Klemme, H. (1971). Trainable pupils learn to teach each other. *Teaching Exceptional Children*, 4, 36-49.
<https://doi.org/10.1177/004005997100400105>
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bruner, J. (2012). *La educación, Puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros.

- Buchs, C. (2008). La Distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs. Dins Y. Rouiller, i K. Lehraus (eds.). *Vers des apprenstissages en coopération: rencontres et perspectives* (p. 57-80). Peter Lang.
- Buchs, C. (2017). *Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes?*. Conférence Différenciation pédagogique: comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves? Conseil national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) / Institut Français de l'Education (Ifé).
- Buchs, C. (2020). Preparar a los estudiantes para cooperar y organizar interacciones para apoyar el aprendizaje en la universidad. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (coord.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 51-59). Editorial Graó.
- Buchs, C., Butera, F., i Mugny, G. (2004). Resouce interdependence, Student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 24, 291-314.
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>
- Buchs, C., Gillies, I., Antonietti, J. P., i Butera, F. (2016). Why students need training to cooperate: A test in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Budex, C. (2020). *Éduquer à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école (primaire et collège): enjeux et conditions de possibilités* [Tesi doctoral, Université de Nantes]. Repositori Tesis Doctorals de França. <https://www.theses.fr/2020NANT2026>
- Camilli Trujillo, C., López Gómez, E., i Barceló Cerdá, M. L. (2013). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 30(2), 81–103. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/9316>
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Anaya.

- Cano, M. C. (2011). Aprendizaje cooperativo en la universidad: una experiència innovadora. Dins *Congreso Internacional de Innovación Docente* (p. 1123-1140). Universidad Politécnica de Cartagena. <http://hdl.handle.net/10317/2177>
- Cañabate, D. (2008). *L'ensenyament aprenentatge de la cooperació: estudi d'un cas a l'educació primària* [Tesi doctoral, Universitat de Girona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/7668>
- Cañabate, D., i Colomer, J. (2020a). (coord.). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones*. Editorial Graó.
- Cañabate, D., i Colomer, J. (2020b). Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (coord.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 11-24). Editorial Graó.
- Capdevila, C. (2017). *La vida que aprenc*. Arcàdia.
- Carbonell, E. (2013). La cooperació, clau en l'evolució. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cataluna/2013/12/11/52a8a9e863fd3de82b8b457c.html>
- Carbonell, E. (2015). *Ens farem humans?* Prisma.
- Caron, G., Fillion, L., Scy, C., i Vasseur, Y. (2021). *Osez les pédagogies coopératives: au collège et au lycée*. ESF Editeur.
- Casal Madinabeitia, S. (2005). *Enseñanza del inglés: aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. Abecedario.
- Casas, M. (2004). Algunas reflexiones para sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. Dins M. I. Vera-Muñoz, i D. Pérez (coord.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los Nuevos problemas* (p. 407-422). AUPDCS.
- Castellví, J., Marolla, J., i Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. Dins D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* (p. 11-120). Octaedro.
- Centre de Cultura Contemporània de Barcelona i Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (8 d'abril – 28 d'agost de 2022). *Francesc Tosquelles, com*

una màquina de cosir en un camp de blat [Exposició]. Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Cerda Toledo, M. de la (2013). *Per una pedagogia d'ajuda entre iguals. Reflexions i pràctiques*. Editorial Graó.

Charlot, B. (octubre de 2022). L'être humain est une aventure. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine [Conferència inaugural]. *3a Biennale Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle.

Chomsky, N. (2020). *Cooperación o extinción*. (2a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.

Cieutat, P., i Connac, S. (coord.) (2018). *C'est quoi le conseil ? Livret à l'intention des enseignants et autres éducateurs*. Édition ICEM34.

Cieutat, P., i Connac, S. (coord.) (2021). *Coopération et évaluation: Pour ne décourager aucun élève*. Chronique Sociale.

Cloward, R. (1967). Studies in tutoring. *Journal of Experimental Education*, 36, 14-25

Cobas, M^a E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 154-175.

Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.

Cohen, E. G., (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.

Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. Routledge.

Coll, C. (1984). Estructura grupal interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>

Coll, C., i Corominas, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Dins C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Alianza Psicología.

- Colomina, R., i Onrubia, J. (2001). 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.
- Comoglio, M. (1996). Presentazione. Dins D. W. Johnson, R. T. Johnson, i E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Comoglio, M., i Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire* [Tesi doctoral, Université Paul-Valéry Montpellier 3]. Repositori Tesis Doctorals de França. <https://www.theses.fr/2004MON30019>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe*. ESF Editeur.
- Connac, S. (2010). Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 45, 53-68. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1157>
- Connac, S. (2011). Impacte de la cooperació en l'aprenentatge escolar. Dins *Treball cooperatiu: utopia o realitat?* (p. 33-47). Associació de Mestres Rosa Sensat. https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/tema_general_2010.pdf
- Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages. Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. ESF Editeur.
- Connac, S. (2016a). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41. <http://edso.revues.org/1725>
- Connac, S. (2016b). Organiser la coopération entre élèves. *Diversité*, 186, 4^e trimestre, 87-92. <https://doi.org/10.3406/diver.2016.4351>
- Connac, S. (2017a). *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*. ESF Sciences Humaines – Collection Références.
- Connac, S. (2017b). *La coopération entre élèves*. Editions Canopé.

- Connac, S. (2018a). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma - Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>
- Connac, S. (2018b). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'Education pour l'Ère Nouvelle*, 51(4), 11-42. <https://doi.org/10.3917/lse.514.0011>
- Connac, S. (2018c). Les discussions à visées démocratiques et philosophiques: Quelles pensées réflexives développées ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 103-112. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0103>
- Connac, S. (2019a). Coopération entre élèves, éducation à la citoyenneté et écriture à l'école primaire. *Educations*, 1(2). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0369>
- Connac, S. (2019b). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Connac, S. (2020a). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences humaines.
- Connac, S. (2020b). Pourquoi faire coopérer les élèves ? *La minute de l'AFAE Montpellier*, juny 2020, 9-12.
- Connac, S. (2021a). *Aprender con las pedagogías cooperativas: orientaciones y herramientas para la enseñanza*. Intercoop.
- Connac, S. (2021b). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.
- Connac, S. (2021c). La coopération entre élèves : une alternative ordinaire. Dans F. Darbellay, Z. Moody, i M. Louviot (dir.), *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat* (p. 171-188). Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Connac, S. (2021d). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et Socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Connac, S. (2022). Coopérer ou collaborer, est-ce la même chose ? *Cahiers Pédagogiques*, 576, 12-13.
- Connac, S. (octubre de 2022). Séminaire inaugural sur les pédagogies coopératives [Seminari inaugural de l'estada]. *Stage octobre ICEM34*. ICEM34.

- Connac, S. (2024). Origins and Diversity of Cooperative Practices Between Pupils in France: Towards a Didactics of Cooperation. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.
- Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., i Quimbetz, I. (2019). *Les Pédagogies Freinet - Origines, concepts et outils pour tous*. Editions Eyrolles.
- Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, 67. <http://journals.openedition.org/edso/22840>
- Connac, S., i Lemperière, M. (2016). Quels sont les effets de la formation au tutorat ou à la coopération sur le rapport au savoir, à l'école primaire et au collège ? Dins M. A. Hugon, i B. Robbes, B. (coord.), *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (p. 15-45). Presses universitaires de Nancy.
- 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>
- Connac, S., i Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/activites.6705>
- Conseil Supérieur des Programmes (2004). *Projet d'Enseignement moral et civiques*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC 337328.pdf>
- Corcelles, M., i Pujadas, A. (2012). *La Construcció del pensament a l'aula: filosofia, escriptura i treball cooperatiu al Batxillerat*. Barcanova.
- Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (13 de març de 2004). *El documental. Francesc Ferrer i Guàrdia*. TV3. <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-documental/francesc-ferrer-i-guardia-una-vida-per-la-llibertat/video/1541029/>
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>
- Crahay, M., Hindryckx, G., i Lebe, M. (2001). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif.

Revue française de pédagogie, 136, 133-145.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2833>

Cuenca, J. M. (2001). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. Dins F. J. Pozuelos, i G. Travé (coord.). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (p. 243-252). Universidad de Huelva.

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90006-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90006-6)

Danserau, D. F., O'Donell, A. M., i Lambiotte, J. C. (1988). *Concept maps and scripted peer cooperation*. AERA.

Darder, P. (2003). La Renovació Pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta: per quins objectius sorgí, què representà i com es desenvolupà. Dins A. Gavalda (ed.), *L'escola catalana en el context de la renovació educativa* (p. 45-54). Fundació d'Estudis Socials Josep Recasens i FCEP URV.

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 Editions Logiques.

D. A. (2021). *¿Es posible la educación libertaria hoy? Homenaje a Francisco Ferrer y Guardia en el centenario de su muerte (VI Jornadas de Pedagogía Libertaria, Madrid, abril de 2019)*. Sindicato de Enseñanza Madrid CGT / Fundación Salvador Seguí.

Debarbieux, E. (dir.) (2018). *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. Academic Press.

Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.

Demaugé-Bost, B. (2005). *Tu veux que j't'aide !?* <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>
Dins <http://bdemaug.free.fr/>

- Deutsch, M. (1949a). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. *Human Relations*, 2, 199-231. <https://doi.org/10.1177/001872674900200301>
- Deutsch, M. (1949b). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. Dins M. R. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (p. 275-319). University of Nebraska Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- De Vries, D. L., i Edwards, K. (1973). Students Teams and Learning Games: Their Effects on Cross-Race and Cross-Sex Interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66, 741-749.
- De Vries, D. L., i Slavin, R. E. (1978) Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- De Vries, D. L., Edwards, K. J., i Slavin, R. E. (1978). Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments on Teams-Games-Tournaments. *Journal of Educational Psychology*, 70, 356-362.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., i Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., i O'Malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. Dins P. Reiman, i H. Spada (eds.), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (p. 139-165). Alianza Editorial.
- Doise, W., i Mugny, G. (1975). Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. *Revue Suisse de Psychologie*, 34, 160-174.

- Doise, W., i Mugny, G. (1978). Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo. *Anuario de Psicología*, 18, 21-40.
<https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/60557>
- Doise, W., i Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions.
- Doise, W., i Mugny, G., i Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5, 367-383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Domènech, J. (1997). Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 59, 52-53.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9.
- Domingo, J. (2020). El aprendizaje cooperativo: ¿qué pasa si...? Dins D. Cañabate, i Colomer, J. (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 41-49). Graó.
- Duch, M., i Pons-Altés, J. M. (coord.) (2024, en premsa). *Social and solidarity alternatives. Southern Europe and Latin America: a comparative historical perspective* (19th-21st centuries). Routledge.
- Duran, D. (2016). *Aprensensyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. ICE Universitat de Barcelona i Horsori Editorial.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. Dins J. C. Torrego Seijo, i C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 175-200). Editorial Síntesis.
- Duran, D. (2021a). Métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo: Ayudas para que alumnado y profesorado utilicen la cooperación en el aula. *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), Proyecto FECYTedu ConPrueba*.
<https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/metodos-y-tecnicas-de-aprendizaje-cooperativo-ayudas-para-que-alumnado-y-profesorado>

- Duran, D. (2021b). Aprendizaje cooperativo: un reto necesario, basado en evidencias. *Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), Proyecto FECYTedu ConPrueba*. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/aprendizaje-cooperativo-un-reto-necesario-basado-en-evidencias>
- Duran Gisbert, D., i Monereo Font, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. ICE Universitat de Barcelona i 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*. Editorial Graó.
- Duran, D., Corcelles, M., i Miquel Bertran, E. (2020a). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Duran Gisbert, D., Flores Coll, M., i Miquel Bertran, E. (2019) Potenciar la cooperació en l'aprenentatge basat en projectes. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 51, 113-124, <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1425>
- Duran, D., Ribosa, J., i Sánchez, G. (2020b). Peer tutoring for improvement in rhythm reading fluency and comprehension. *International Journal of Music Education*, 38(2) 299-312.
- Eagleman, D. (2017). *El cerebro*. Anagrama.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. Dins P. Fernández, i M. A. Melero (coord.), *La interacción social en contextos educativos* (p. 167-189). Siglos XXI de España Editores.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Dins J. C. Torrego, i A. Negro (coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (21-45). Alianza Editorial.
- Echeita, G., i Martín, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. Dins C. Coll, J. Palacios, i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Alianza Psicología.

- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitària. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 89-102.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Estivill, J., i Miró, I. (2020). *L'Economia Social i Solidària a Catalunya*. Icaria.
- Fabra, M. L. (1973). *La nueva pedagogia*. Salvat, Biblioteca Salvat.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. PUF.
- Fabre, M., i Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. De Boeck Supérieur.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod.
- Felices de la Fuente, M^a del M., Martínez Rodríguez, R., i Martínez Medina, R. (2018). Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Fernández, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje coopeartivo en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 264-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernandez-Barros, A., Duran, D., i Viladot, L. (2023). Peer tutoring as a tool for developing the intonation of violin and viola students in elementary music education. *Music Education Research*, 25, 176-189. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2193210>
- Fernández Berrocal, P., i Melero Zabal, M. A. (comp.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., i Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

- Ferreiro, R., i Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Editorial Trillas.
- Ferrer i Guàrdia, F. (2016). *La Escuela Moderna*. Editorial El Viejo Topo.
- Fertig, G. (1995). Teaching collaborative skills to enhance the development of effective citizens. *Southern Social Studies Journal*, 21, 53-64.
- Flores Coll, M., Duran Gisbert, D., i Albarracín Gordo, Ll. (2016). *Razonar en pareja. Tutoría entre iguales para la resolución cooperativa de problemas cotidianos*. Horsori Editorial.
- Fontana, J. (2018). *L'ofici d'historiador*. Arcàdia.
- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y democracia. 1756-1848. Cómo empezó este engaño*. Crítica.
- Fortin, C. (1999). *Je coopère, je m'amuse : 100 jeux coopératifs à découvrir*. Chenelière Éducation.
- Freeman, M., i Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. Guilford Press.
- Freinet, C. (2020). *La Escuela Moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común. Los dichos de Mateo. Las invariantes pedagógicas*. Ediciones Morata.
- Freinet, É. (1972). *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?* Editorial Laia.
- Freinet, É. (1981). *La escuela Freinet. Los niños en un medio natural*. Editorial Laia.
- Freinet, É. (1994). *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. Trillas.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.
- Gadotti, M., i Torres, C. A. (coord.) (2001). *Paulo Freire: una biografía*. Siglo XXI de España Editores.

- 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>
- García, R., Traver, J. A., i Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS.
- García González, E. (2005). *Vigotski: La construcción histórica de la psique*. Trillas-Eduforma.
- Gartner, A., Kholer, M., i Riesman, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. Harper & Row.
- Gavaldà, A. (1999). L'ensenyament del fenomen cooperatiu i dels seus valors. *Plecs d'història local*, 84, 9-12. <https://raco.cat/index.php/Plecs/article/view/281962>
- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- Gavaldà, A. (2001). L'aprenentatge de valors cooperatius. Anàlisi i actuació. *Cooperació Catalana*, 236, 20-26.
- Gavaldà, A., i Mayayo, A. (1988). L'escola com aprenentatge cooperatiu. Dins *Actes del I Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*. Eumo-Vic.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2013). *El tractament de les ciències socials per a l'educació primària*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2014). Los valores cooperativos en la Educación Primaria. Equidad y responsabilidad en la participación: una propuesta didáctica. Dins J. Pagès Blanch, i A. Santisteban Fernández (coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, p. 185-192. Vol. I, AUPDCS-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2015). Valores sociales invisibles: una investigación sobre la responsabilidad en la participación. Primeros resultados. Dins A. M. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz, i J.L. de la Montaña Conchiña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la*

- invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (p. 741-748). AUPDCS-Universidad de Extremadura.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2016). Trabajo cooperativo, valores sociales y “ciudadanía global”. Dins C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, i B. Andreu Mediero (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 694-701). AUPDCS-Universidad de Las Palmas.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés J. M. (2019). L’equitat i la responsabilitat en la participació com a valors per l’aprenentatge cooperatiu. Dins M. Ballbé, N. González-Monfort, i A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l’ensenyament de les ciències Socials, la geografia i la història* (p. 113-120). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J.M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (coord.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 119-128). Editorial Graó.
- Gavaldà, A., Pons-Altés, J. M., Girondo, L., Olivé, C., Grau, V., Suñé, J., Torrents, J., Arumí, P., i Callarisa, J. (2015). El treball cooperatiu de les ciències socials i les matemàtiques. Accions de connexió universitària catalana. *Comunicació Educativa*, 28, 39-46. <https://doi.org/10.17345/comeduc201539-46>
- Gavaldà, A., Pons-Altés, J. M., i Grau, V. (2017). Yo col·laboro, tú respeta, él ayuda... ¿Y nosotros? Miradas del aprendizaje cooperativo en revisión. Dins R. Martínez Medina, R. García-Morís, i C. R. García Ruiz (coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (p. 143-150). AUPDCS i Universidad de Córdoba.
- Gavaldà, A. (coord.), Pons-Altés, J. M., Grau, V., Callarisa, J., i Torrents, J. (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., Pons-Altés, J. M., Grau, V., i Suñé, J. (2015). El trabajo cooperativo universitario y escolar: retos contrastados para una mejora. Dins M. Bermúdez Sánchez (dir.), *Proceedings of 3rd International Congress of Educational*

Sciences and Development (p. 5-9). Asociación Española de Psicología Conductual.

Gillies, R. M. (2014a). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 792–801.

<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201191>

Gillies, R. M. (2014b). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.

<https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08>

Gillies, R. M., i Ashman, A. F. (2003). *Co-Operative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. Routledge Falmer.

Giménez, M. (2014). Aprendiendo aprendizaje cooperativo. Una experiència en un aula universitària. *Pulso*, 27, 231-248. <https://doi.org/10.58265/pulso.5196>

Giné, S., i Grau, V. (2014). L'ensenyament actual necessita cooperació: la responsabilitat en la participació. *Cooperació Catalana*, 373, 16-18.

Giné, S., Grau, V., Piñana, M., i Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 95-107.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC.

Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dins M. Sumputh, i F. Fourcade (dir.), *Oser la pédagogie coopérative complexe* (p. 47-80). Chronique Sociale.

González Gallego, I. (2002). *Las Didácticas de Área: un reciente campo científico*. *Revista de Educación*, 328, 11-33.

González-Valencia, G. A., i Santisteban Fernández, A. (2014). Editorial: Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 7-17.

- Granott, N. (1993). Patterns of interaction in the coconstruction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. Dins R. Wosniak, i K. Fischer (eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Earlbaum.
- Grau, V., i Piñana, M. (2013). Els valors cooperatius de la responsabilitat en la participació i l'equitat. Una proposta didàctica de l'educació primària. *Comunicació Educativa*, 26, 41-45. <https://doi.org/10.17345/comeduc201341-45>
- Grootaers, D., i Tilman, F. (2022). *Les pédagogies actives en héritage. Pour éduquer aujourd'hui*. Chronique sociale.
- Guerrier, A. (2006). *Complémentarité du langage verbal et du langage non verbal dans la reformulation: une stratégie pour combler un "blanc de compréhension" en classe ?* [Tesi doctoral, Univesité Bordeaux-Segalen]. <https://www.theses.fr/2006BOR21343>
- Guillaume, A., Quimbetz, I., i Serres, C. (coord.) (2020). *Le plan de travail. À l'école, au collège, au lycée théorie, exemples et variations*. Édition ICEM34.
- Guix i Feixas, D., i Serra i Joaniquet, P. (2008). *Donar, rebre i compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Documenta Universitaria.
- Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Harari, Y. N. (2016). *Sàpiens. Una breu història de la humanitat*. Edicions 62.
- Héber-Suffrin, C. (2016). *Apprendre par la reciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Chronique sociale.
- Hernàndez Cardona, F. X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó (p. 33-42). Graó.
- Hertz-Lazarowitz, R., i Shachar, H. (1990). Teachers' verbal behaviour in cooperative and whole-class instruction. Dins S. Sharan (ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 77-94). Praeger.
- Héveline, É., i Robbes, B. (2009). Praticando a Pedagogia Institucional. Dins F. C. Bezerra de Andrade, i M. E. Pessoa de Carvalho (org.), *Instituir para ensinar e aprender. Introdução à Pedagogia Institucional* (p. 19-108). Editora Universitária da UFPB.

- Hobsbawm, E. (2011). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Holyoake, G. J. (1982/1858). *Història dels Equitables Pioners de Rochdale*. Roca Galès.
- Howden, J., i Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Chenelière Education.
- Howe, C. (2013). Optimizing small group discourse in classrooms: Effective practices and theoretical constraints. *International Journal of Educational Research*, 63, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.011>
- Ibáñez, V. E., i Gómez Alemany, I. (2005). El puzle: una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla y gratificante para el profesorado y el alumnado. *Alambique, Didáctica de las Ciencias experimentales*, 45, 27-33.
- Iglesias Muñiz, J. C., González García, L. F., i Fernández-Río, J. (coord.) (2017a). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materiales del currículum*. Pirámide.
- Iglesias Muñiz, J.C., González García, L.F., i Fernández-Río, J. (2017b). Marco teórico: el qué y el porqué del aprendizaje cooperativo. Dins J. C. Iglesias Muñiz, L. F. González García, i J. Fernández-Río (coord.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (p. 21-148). Pirámide.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Espasa.
- Irigoyen, A. (2019a). Aprenent història amb treball cooperatiu. Estudi de cas a primer de batxillerat. *Comunicació Educativa*, 32, 39–57. <https://doi.org/10.17345/comeduc3239-57>
- Irigoyen, A. (2019b). Entrevista a Luisa Gironde. *Comunicació Educativa*, 32, 7–24. <https://doi.org/10.17345/comeduc327-24>
- Irigoyen, A. (2020). Entrevista a Antoni Gavalda. *Comunicació Educativa*, 33, 7–28. <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>
- Irigoyen, A. (2021a). 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 URV.

<http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483>

Irigoyen, A. (2021b). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7–51.

<https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>

Irigoyen, A. (2021c). La cooperación entre el alumnado. *Comunicació Educativa*, 34, 225–242. <https://doi.org/10.17345/comeduc2021225-242>

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9–57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>

Irigoyen, A., i Connac, S. (2023, en premsa). L’aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36.

Irigoyen, A., i Gauthié, C. (2023, en premsa). Entrevista a Bruno Robbes. *Comunicació Educativa*, 36.

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023a). 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. ISBN ePdf: 978-84-277-2958-2

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023b, en premsa). Els valors cooperatius: àncora de la cooperació entre alumnes a l’aula. Dins T. Abelló, G. C. Cattini, V. Gavín, J. Ibarz, P. Lo Cascio, J. Roca Vernet, C. Santacana, Q. Solé, i A. Vives (coords.), *Herències/Legacies*. Secció d’Història Contemporània i Món Actual de la UB i Ventall Edicions.

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023c). 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. eI.S.B.N.: 978-84-9927-747-9

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023d, en premsa). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas

(DFDF). Dins a *Pensamiento histórico, compromiso cívico y alfabetización digital*. Octaedro.

Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., i Gauthié, C. (2024, en premsa). Cooperation Between Pupils, a Comparative View: Spain, France and Italy. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie et la gestion des conflits*. Chenelière/Didactique.

Johnson, D. W. (1981a) Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X010001005>

Johnson, D. W. (1981b). Social psychology. Dins F. M. Farley, i J. Gordon (eds.), *Psychology and education. The State of the union* (p. 265-297). McCutchan.

Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58(11), 931-945. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.934>

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Prentice Hall.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 3-15.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-70. <https://doi.org/10.3102/00346543049001051>

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Lawrence Erlbaum.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1992). *Positive interdependence: The heart of cooperative learning*. Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (1994). Learning Together. Dins S. Sharan (ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Praeger.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2000a). *Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research*. Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2000b). *Civil political discourse in a democracy: the contribution of Psychology*. Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (4a ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009a). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2009b). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (2014a). Cooperative Learning in 21st Century. *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. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- 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., i Johnson, R. T. (2017). Cooperative learning. Conferencia Plenaria. Dins *I Congreso Internacional de Innovación y Educación (22-23 septiembre, 2017)*. Universidad de Zaragoza.
- Johnson, D. W., i Johnson, R. T. (s. d.). *Pàgina web del Cooperative Learning Center* (Minnesota, EUA). <http://www.co-operation.org/>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9a ed.). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Maruyama, G. (1983). Interdependence and Interpersonal Attraction Among Heterogeneous and Homogeneous Individuals: A Theoretical Formulation and Meta-analysis of the Research. *Review of Educational Research*, 53, 5–54. <https://doi.org/10.3102/00346543053001005>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 25(3-4), 119-138.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a metaanalysis*. Cooperative Learning Center.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., i Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Jonassen, D. H. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. Dins S. Tobias, i T. M. Duffy (eds.), *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure?* Routledge.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. Resources for Teachers.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kagan, S. (2014). Kagan structures, processes, and excellence in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 25(3-4), 119-138.

- Kagan, S. (2019). *Kagan cooperative learning structures*. Kagan Publishing.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Kropotkin, P. (2020). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Pepitas de calabaza ed.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., i Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Lafon, D. (1999). Célestin Freinet ou la révolution par l'école [Tesi doctoral]. Université de Nice Sophia-Antipolis. <http://www.ordiecole.com/freinet.pdf>
- La Garanderie, A. de. (1999). *Une pédagogie de l'entraide*. Chronique sociale.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., i Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. Dins R. Mayordomo, i J. Onrubia (coords.), *El aprendizaje cooperativo* (p. 49-84). UOC.
- 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 (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 243-270). Editorial Síntesis.
- La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Lara, R. S. (2001). *El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales* [Tesi doctoral]. Universidad de Murcia.
- Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative – Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- Laville, J.-L. (2016). *L'économie sociale et solidaire - Pratiques, théories et débats*. Points.
- Lerhaus, K., i Rouiller, Y. (dir.) (2008). *Pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives*. Peter Lang.
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. Éditions La Découverte.

- Lescouarch, L. (2021). Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques. *Éducation et socialisation*, 59.
<https://doi.org/10.4000/edso.13738>
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry*, 8(2), 126-136.
<https://doi.org/10.2307/2785233>
- Lewin, K. (1947a). Frontiers in group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-42.
- Lewin, K. (1947b). Group decision and social change. Dins E. Maccoby, T.' Newcomb, i E. Hartley (eds.), *Readings in social psychology* (p. 197-219). Rinehart and Winston.
- Liceras Ruiz, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- Llàcer, V. (2008). *Temporalidad, memoria histórica y ciudadanía en la ESO*. Curs de doctorat Didáctica de historia. Universidad de Murcia.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- López Román, J. (1984). *Tendencias actuales en Psicología de la Educación*. Editorial Escuela Española.
- Louis, R. (1995). Les facteurs qui influent sur l'adoption par l'enseignante d'une nouvelle approche pédagogique : le cas de la pédagogie coopérative. *Vie pédagogique*, 96, 47-50.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. CSIC.
- Mainer Baqué, J. (2022). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social*, 5, 11-34.

- Maíz, J. (coord.) (2021). *Kropotkin cien años después*. Editorial Fundación Anselmo Lorenzo.
- Makàrenko, A. (2017). *Poema pedagógico*. Akal.
- Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois* [Tesi doctoral, Université de Bordeaux II]. Repositori Tesis Doctorals de França <https://www.theses.fr/1995BOR21017>
- Marshall, C., i Rossman, G. (2016). *Designing Qualitative Research (6th ed.)*. Sage.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Edicions Bellaterra.
- Martinelli, M. (2004). *In gruppo si impara*. SEI.
- Masheded, M. (2005). *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Chronique Sociale.
- Masheded, M. (2009). *Juegos cooperativos para construir la paz*. Editorial Popular.
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S., González-Monfort, N., i Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau. https://ddd.uab.cat/pub/l1libres/2020/220972/deccrijus_a2020.pdf
- Mata, M. (1989). En memòria de Ferrer i Guàrdia. *Perspectiva escolar*, 140, 41-46.
- Mayordomo, R. M., i Onrubia, J. (coord.) (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
- McCarthy, S. J., i McMahon, S. (1992). From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing. Dins R. Hertz-Lazarowitz, i N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups*. University Press.
- Medina Rivilla, A. (1979). *Dinámica de grupos como método para una educación de las actitudes cooperativas* [Tesi doctoral]. Universidad Complutense.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (2001a). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Ediciones Octaedro.

- Meirieu, P. (2001b). L'éducation en questions: Le travail de groupe une tout autre manière d'enseigner ? Roger Cousinet (1881-1973). La Cinquième-Mosaïque Films. <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/cousinet.mp4>
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2010a/1984a). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1. Chronique sociale.*
- Meirieu, P. (2010b/1984b). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe-2. Chronique sociale.*
- Meirieu, P. (2018a). *Le Plaisir d'apprendre.* Autrement.
- Meirieu, P. (2018b). *La riposte – Pour en finir avec les miroirs aux alouettes.* Editions Autrement.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie.* Autrement.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie.* ESF Sciences humaines.
- Meirieu, P. (2022). Travailler en groupe, oui... mais comment ? *L'école des parents*, 643, 46-48. <https://doi.org/10.3917/epar.643.0046>
- Mir, C. (coord.) (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.* Editorial Graó.
- Miralles, P., Molina, S., i Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29, 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Moffett, J., i Wagner, B. A. (1983). *Student centered Language arts and reading K-13: A handbook for teachers.* Houghton Mifflin.
- Moreno Montañez, V. (2021). Enseñar a pensar en la escuela con el proyecto Filosofía 3/18. *Fòrum de recerca*, 26, 81. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2021.26>
- Moruno Torres, P., i Varas Mayoral, M. (2017). *El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil.* Grupo Anaya Educación.

- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo-Fernández, J., i Gómez-Carrasco, C. J. (eds.) (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Mugny, G., i Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas.
- Murray, F. (2001). Why understanding the theoretical basis of Cooperative Learning enhances teaching success. Dins J. Thousand, R. Villa, i A. Nevin (eds.), *Creativity and collaborative learning*. Paul H. Brookes.
- Navarro Hinojosa, R., Rodríguez Gallego, M., i Barcias Moreno, M. (2006). El puzzle de Aronson: una técnica de aprendizaje cooperativo para la mejora del rendimiento de los alumnos universitarios. Dins J. M. Mesa López-Colmenar, R. J. Castañeda Barrena, i L. M. Villar Angulo (coords.), *La innovación en la enseñanza superior (II)* (p. 465-478). Universidad de Sevilla, ICE.
- 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 (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.
- Oller, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban, i J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p. 163-184). Editorial Síntesis.
- Orden Hoz, A. De la (1973). *Variabilidad, agrupamiento de los alumnos y rendimiento esco-lar*.Tesi doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Complutense.
- Ortega-Sánchez, D. (ed.) (2023). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?* Octaedro.
- Oursel, F. (2016). Du monitorat au tutorat. *Éducation permanente*, 206(1), 11-18.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y publicaciones Universitarias.
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5, 373-391.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=1149>

- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pagel, M. (2013). *Wire for cultura: The natural history of human cooperation*. Penguin Books.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Dins P. Benejam, i J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 209-226). ICE-Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. Dins P. Benejam, i J. Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 151-164). ICE-Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (2007a). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. Dins R. M^a. Ávila, R. López, i A. E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (p. 205-215). AUPDCS.
- Pagès, J. (2007b). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13>
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, 9, 41-60.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Dins J. Pagès, i A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y*

- un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (p. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.
- Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 (31), 177-192.
- Pain, J. (1982). *Pédagogie institutionnelle et formation*. Micropolis.
- Pain, J. (2005). *Pédagogie institutionnelle*. Encyclopedia Universalis.
http://www.jacques-pain.fr/jacques-pain/Definition_PI.html
- Pain, J. (2007). Célestin Freinet. *Encyclopaedia Universalis*.
- Pain, J. (2009). A Pedagogia Institucional ontem e hoje. Dins F. C. Bezerra de Andrade, i M. E. Pessoa de Carvalho (org.), *Instituir para ensinar e aprender. Introdução à Pedagogia Institucional* (p. 13-16). Editora Universitária da UFPB.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia, Cuadernos de Pedagogía.
- Palincsar, A., i Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Metacognitive Strategies. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Parrilla, A. (1992). *El professor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Cíncel.
- Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.
- Pérez-Sánchez, A. M., i Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 73-94.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- Perret-Clermont, A. N. (1981). Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situaciones colectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 16, 29-42.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821869>
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Visor/Aprendizaje.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Ariel.

- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras operatorias*. Siglo XXI.
- Piaget, J., i Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pons, R. M., González-Herrero, M. E., i Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un estudio intracontenido. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(2), 253-261.
- Pons, R. M., Prieto, M. D., Lomeli, C., Bermejo, M. R., i Bulut, S. (2014). Cooperative learning in mathematics: A study on the effects of the parameter of equality on academic performance. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 832–840. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201231>
- Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021a). *Ciudadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica*. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- Pons-Altés, J. M. (2021b). Educació, cooperació i democràcia: gosem estudiar allò visible? Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciudadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 71-83). Publicacions URV.
- Pons-Altés, J. M. (coord.) (2021d). *Didáctica, història, cooperació i justícia social: Reconeixement al doctor Antoni Gavalda*. Publicacions URV.
- Pons-Altés, J. M., i Gavalda, A. (2016). La práctica como base en la enseñanza de las ciencias sociales: un laboratorio para el grado de educación primaria. *Investigación en La Escuela*, 89, 71–86.
- 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.
- Pons-Altés, J. M., Gavalda, A., Castillo, V., i Castro, F. (2015). La equidad, un valor cooperativo. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 81, 57-62.

- Prats, J. (1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). Dins AUPDCS, *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 9-25). Diada Editora.
- Prats, J. (2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad espanyola: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- Prats, J., i Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Prieto-Saborit, J. A., Méndez-Alonso, D., Ordóñez-Fernández, F., i Bahamonde, J. R. (2022). Validation of a Cooperative Learning Measurement Questionnaire From a Teaching Perspective. *Psicothema*, 34, 160-167. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.126>
- Profit, B. (1936), *L'éducation mutuelle à l'école*. Sudel.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Ediciones Aljibe.
- 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. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideracions para el calculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5f193af2-b80c-4161-86f4-1bf2cf9d8d13/re34911-pdf.pdf>
- Pujolàs, P. (2012a). 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. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854>

- Pujolàs, P. (2012b). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. Dins J. C. Torrego, i A. Negro, (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 77-104). Alianza Editorial.
- 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 («El Programa 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.
- Putnam, J. W. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*. Paul H. Brookes.
- Qin, Z., Johnson, D., i Johnson, R. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143. <https://doi.org/10.3102/00346543065002129>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, 1-2, 225-236.
- Reid, J., Forrestal, P., i Cook, J. (1989). *Small group learning in the classroom*. Heinemann.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger Levrault.
- Reynaud, L. (2022). *Faire collectif pour apprendre: Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages*. ESF Sciences humaines.

- Riera, G. (2010). *Cooperar per Aprendre/Aprendre 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]. Repositori digital <https://www.tdx.cat/handle/10803/9326#page=1>
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe: Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.
- Robbes, B. (2021). La pédagogie institutionnelle : origines, fondements et actualité. Dins F. Darbellay, Z. Moody, i M. Louviot (dir.), *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat* (p. 149-170). Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Rodríguez Madrazo, J. D. (2021). Paulo Freire y Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogos libertarios. Protesta y movimientos sociales a partir del 1968. Dins diversos autors, *¿Es posible la educación libertaria hoy? Homenaje a Francisco Ferrer y Guardia en el centenario de su muerte* (p. 93-114). Sindicato de Enseñanza de Madrid CGT/Fundación Salvador Seguí.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. Dins J. J. Díaz Matarranza, A. Santisteban, i Á. Cascarejo Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (p. 19-43). Universidad de Alcalá.
- Rouiller, Y., i Lerhaus, K. (2003). Pédagogie coopérative : de l'expérience et de la science. *Éducateur*, 5, 24-26.
- Rouiller, Y., i Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81 (2-3), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Ruano Bellido, R. (ed.) (2013). *Contra la ignorancia. Textos para una introducción a la pedagogía libertaria*. El Viejo Topo.
- Ruda, A. (coord.), Cañabate, D., Curós, M. P., García-Romeu, M. L., Ministrall, M., Planas, M., Sidera, F., Vidal, O., Mayugo, J. A., Solé, J., i Wilson, N. (2013). *Xarxa d'Innovació Docent sobre Aprenentatge Cooperatiu de la Universitat de Girona (XIDAC). Guia sobre aprenentatge cooperatiu*. Universitat de Girona.

- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170(maig), 18-21.
- Rué, J. (1990). *La implementación de una pauta de trabajo cooperativo en tres aulas taller. Análisis comparativo del comportamiento de docentes y alumnos en una situación de trabajo definida como de equipo y una situación de trabajo cooperativo* [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rué, J. (1991). *El Treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. Dins C. Mir (coord.), *Cooperación en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Graó.
- Rué, J. (2020). Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (Eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Editorial Graó.
- Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dins R. M^a. Ávila, M^a Pilar Rivero, i P. L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (p. 357-368). Institución Fernando el Católico.
- Santisteban, A., i Pagès, J. (coords.) (2010). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- Santisteban, A. (abril de 2022). Intervenció de Santisteban a l'assemblea de l'AUPDCS. *XXXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS – Universidad de Granada.
- Santos Rego, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Nantes.

- Schaps, E., Watson, M., i Lewis, C. (1997). A key condition for character development: Building a sense of community in school. *Social Studies Review*, 37, 85-90.
- Schön, D. A. (2017/1991). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schubauer-Leoni, M.-L., i Perret-Clermont, A.-N. (1988). Las interacciones sociales en el aprendizaje de los conocimientos matemáticos en el niño. Dins G. Mugny, i J. Perez. (coord.). *Psicología social del desarrollo cognitivo* (p. 289-315). Anthropos.
- Schmuck, R. (1985). Learning to cooperate, cooperate lo learn: Basic concepts. Dins R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb, i R. Schmuck (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1-4). Plenum Press.
- Schmuck, R., i Schmuck, P. (1988). *Group processes in the classroom*. Brown.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Serrano, J. M., i Calvo, M. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Caja Murcia Obra cultural.
- Serrano, J. M., i Pons, R. M. (2007). Cooperative learning: we also do it without task structure. *Intercultural Education*, 18(3), 215-230.
<https://doi.org/10.1080/14675980701463562>
- Serrano, J. M., i Pons, R. M. (2014). Introduction: Cooperative Learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 781-784.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201251>
- Serrano, J. M., Pons, R. M., i González-Herrero, M. E. (2007). *El aprendizaje cooperativo y la organización cooperativa de la actividad docente*. Trillas.
- Serrano, J. M., González-Herrero, M. E., Pons, R. M., Serrano, I., Alvarez-Castellanos, J. L., i Hellmuth, O. (2008). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 108-121.

- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 245-271. <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 802–807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Sharan, S., i Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. Dins S. Sharan, P. Hare, C. Webb, i R. Hertz-Lazarowitz (eds.), *Cooperation in education* (p. 14-46). Brigham Young University Press.
- Sharan, S., i Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Educational Technology Publications.
- Sharan, Y., i Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
- Sharan, Y., i Sharan, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- Shwalb, B. J., i Shwalb, D. W. (ed.) (1995). Cooperative learning in cultural context. *International Journal of Education Research*, 23(3), 191-300. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(95\)90075-6](https://doi.org/10.1016/0883-0355(95)90075-6)
- Sigman, M. (2016). *La vida secreta de la mente*. Debate.
- Sigüenza, A. (2018). *Pedagogía libertaria*. Ediciones Antorcha.
- Slavin, R. E. (1978) Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 39-49.
- Slavin, R. E. (1980). Classroom reward structure: analytical and practical review. *Review of Educational Research*, 50, 241-272.
- Slavin, R. E. (1987a). A theory of school and classroom Organization. *Educational Psychologist*, 22, 89-108. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_1

- Slavin, R. E. (1987b). Grouping for instruction in the elementary school. *Educational Psychologist*, 22, 109-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2202_2
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. (1996). Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.
- Slavin, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: Evidence from the Best Evidence Encyclopedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Slavin, R. E., i Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140>
- Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (eds.) (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9.
- Soto, E., i González-Monfort, N. (2019). Els llibres tenen futur? *Comunicació Educativa*, 32, 59–70. <https://doi.org/10.17345/comeduc3259-70>
- Staquet, C. (2007). *Une classe qui coopère : pourquoi ? Comment ?*. Chronique sociale.
- Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe. Rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires*. Chronique sociale.

- Stevens, R. J., i Slavin, R. E. (1995a). Effects of a Cooperative Learning Approach in Reading and Writing on Academically Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262. <https://doi.org/10.1086/461801>
- Stevens, R. J., i Slavin, R. E. (1995b). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Stivers, E., i Wheelan, S. (eds.) (1986). *The Lewin legacy: Field theory in current practice*. Springer-Verlag.
- Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. UOC.
- 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.
- Thelen, H. (1967). Group interactional factors in learning. Dins E. Bower, i W. Hollister (eds.), *Behavioural science frontiers in education* (p. 257-287). Wiley.
- Thelen, H. (1981). *The classroom society*. Croom Helm.
- Thurston, A., Topping, K. J., Tolmie, A., Christie, D., Karagiannidou, E., i Murray, P. (2010). Cooperative Learning in Science: Follow-up from primary to high school. *International Journal of Science Education*, 32(4), 501-522. <https://doi.org/10.1080/09500690902721673>
- Tiana Ferrer, A. (2015). Anton Makarenko (1888-1939). *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 361, 74-76.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu editores.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Barpal Editores.
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., i Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual Review of Psychology*, 64, 231-255.

- Tomasello, M., Kruger, A., i Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. SEDA Paper.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., i Van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*. Routledge.
- Torrego Seijo, J. C., i Monge López, C. (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Editorial Síntesis.
- Torrego, J. C., i Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- Tosar, B. (2017). *Llegir la paraula i el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositori digital <https://www.tdx.cat/handle/10803/409730#page=1>
- Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Chronique Sociale.
- Tozzi M. (2003). *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?* CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques*. Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Yacapa. https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-95-violence_philo-web.pdf
- Tozzi, M. (2021). *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Chronique Sociale.
- Trasatti, F. (2005). *Actualidad de la Pedagogía Libertaria. Con un breve diccionario introductorio*. Editorial Popular.
- Traver, J. A. (2009). Aprender cooperant per aprendre a cooperar. *Comunicació Educativa*, 22, 20-25. <https://doi.org/10.17345/comeduc200920-25>

- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Úriz, N. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Vacher, A. (2022). Mieux coopérer en équipe. *Cahiers pédagogiques*, 576.
- Valdebenito, V., i Duran, D. (2019). Aprendizaje cooperativo como estrategia para la generación de oportunidades en el ámbito de la lectura. *Opción*, 90, 1435-1464.
- Valero, M., Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Kanapathipillai, S., i Santamaría, E. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(2), 211-226.
- Valls, R. (2009). Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales (1900-1970). *Con-Ciencia Social*, 13, 141-146.
- Vasquez, A., i Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Editorial Popular.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2020). El aprendizaje cooperativo como recurso metodológico para entender el potencial educativo de lo corporal en la escuela. A D. Cañabate, i J. Colomer (eds.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 107-118). Editorial Graó.
- Vigotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vigotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Villalvilla, M., López, M., i Llamas, F. (1988). Aprendizaje cooperativo: una vía para solucionar el problema de la integración. *Aula abierta*, 52, 115-134.
- Vuillet, J. (1968). *La coopération à l'école*. Presses Universitaires de France.

- Wagner, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. Dins H. C. Foot, M. J. Morgan, i R. H. Shute (comps.), *Children Helping Children*. John Wiley and Sons.
- Webb, N. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90014-1](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90014-1)
- Wells, G., Chang, G., i Maher, A. (1990). Creating classroom communities of literate thinkers. Dins S. Sharan (ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 95-121). Praeger.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* PUF.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Yuste, M., i Oller, M. (2014). El trabajo cooperativo e interactivo como instrumento de mejora del aprendizaje de la Historia en la ESO. Dins J. Pagès, i A. Santisteban (coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (p. 271-278). AUPDCS - UAB.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de classe. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zariquiey Biondi, F. (2014). *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Colectivo cinètica. <https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Zariquiey Biondi, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje coopertivo*. Ediciones SM.

Enllaços de llocs web

AGSAS: *Association des groupes de soutien au soutien*, <http://agsas.fr/>

AHC: Asociación de Historia Contemporánea, <https://ahistcon.org/>

AUPDCS: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales, <http://didactica-ciencias-sociales.org/>

AVPI: *Association vers la pédagogie institutionnelle*, <http://avpi-fernand-oury.fr/>

Cahiers Pédagogiques: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe>

Colectivo cinética: <https://www.colectivocinetica.es/>

Comunicació Educativa: Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya, <https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc/index>

CoopCamp: Ateneu Cooperatiu del Camp de Tarragona, <https://coopcamp.cat/>

CRAP: *Cercle de recherche et d'action pédagogiques*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Presentation-du-CRAP>

EACoop: Ensenyament i Aprenentatge des dels valors cooperatius - URV, <http://eacoop.blogspot.com/>

Elliot Aronson web: <http://aronson.socialpsychology.org/>

EscolesCoop: Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya, <https://escolescooperatives.cat/>

Fundació Roca i Galès: <https://www.rocagales.cat/>

GFEN: Groupe français d'éducation nouvelle, <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

GRAI: Grup de recerca sobre aprenentatge entre iguals - UAB, <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/tutoria-entre-iguals>

ICEM: *Institut coopératif de l'école moderne*, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

ICEM34: *Institut coopératif de l'école moderne, préfecture de l'Hérault* (34), <https://www.icem34.fr/>

ISOCAC: grup de recerca consolidat Història, Societat, Política i Cultura des de Catalunya al món - URV, <http://isocac.blogspot.com/>

Johnson i Johnson web: pàgina web del *Cooperative Learning Center* (Minnesota, EUA). <http://www.co-operation.org/>

LIRDEF: grup de recerca Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, <https://lirdef.edu.umontpellier.fr/>

Meirieu web: Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie <http://meirieu.com/>

Morton Deutsch web: web *The Morton Deutsch International Center for Cooperation and Conflict Resolution: Research + Practice + Education + Innovation*, <https://icccr.tc.columbia.edu/>

OCCE: Office central de la coopération a l'école, <http://www2.occe.coop/>

PIDAPI: *Parcours Individualisés Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle*, <https://www.pidapi-asso.fr/>

RERS: *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, <https://www.rers-asso.org/>

Robert Slavin blog: <https://robertslavinsblog.wordpress.com/>

Robert Slavin, web del programa educatiu *Success for all*: <https://www.successforall.org/>

The Jigsaw Classroom: web del mètode Puzzle o Trencaclosques, <https://www.jigsaw.org/>

UPV: Université Paul-Valéry Montpellier 3, <https://www.univ-montp3.fr/>

URV: Universitat Rovira i Virgili, <https://www.urv.cat/ca/>

XES: Xarxa d'Economia solidària de Catalunya, <https://xes.cat/>

XINTERAC: Xarxa Interuniversitària d'Aprenentatge cooperatiu – UdG (coordinació), <https://www.udg.edu/ca/ice/innovacio-docent/xarxes-dinnovacio-docent/xarxa-interuniversitaria-en-a-cooperatiu>

Llistat de publicacions derivades de la tesi doctoral

- Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (en premsa). Los debates con finalidades democráticas y filosóficas: ¿qué piensan los futuros docentes? Dins *Culturas democráticas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Octaedro.
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., Hernández-Pérez, M., i Cardona Ràmia, O. (en premsa). El aprendizaje de los periodos históricos con el método Puzzle en la formación docente virtual. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (en premsa). Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF). Dins *Pensamiento histórico, compromiso cívico y alfabetización digital*. Octaedro.
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., i Gauthié, C. (en premsa). Cooperation between pupils, a comparative view: Spain, France and Italy. Dins M., Duch, i J. M. Pons-Altés (coord.), *Social and solidarity alternatives. Southern Europe and Latin America: a comparative historical perspective (19th-21st centuries)*. Routledge.
- Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (en premsa). Els valors cooperatius: àncora de la cooperació entre alumnes a l'aula. Dins T. Abelló, G. C. Cattini, V. Gavín, J. Ibarz, P. Lo Cascio, J. Roca Vernet, C. Santacana, Q. Solé, i A. Vives (coords.), *Herències/Legacies*. Secció d'Història Contemporània i Món Actual de la UB i Ventall Edicions.
- Irigoyen, A., i Gauthié, C. (en premsa). Entrevista a Bruno Robbes. *Comunicació Educativa*, 36.
- Irigoyen, A. (en premsa). El treball cooperatiu a la formació de mestres: l'ensenyament-aprenentatge des de les Ciències Socials. Dins *Construir la democràcia en temps d'incertesa. El paper de l'ensenyament de les Ciències Socials, la Geografia i la Història*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Irigoyen, A., i Connac, S. (en premsa). L'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36.
- Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023). 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. ISBN ePdf: 978-84-277-2958-2
- Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023). 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. eI.S.B.N.: 978-84-9927-747-9
- Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives? *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Irigoyen, A. (2023). J. M. Pons-Altés (coord.) (2021), Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà, Tarragona: Publicacions URV. *Plecs d'història local*, 188, 20.
- Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa*, 35, 9–57. <https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57>
- Irigoyen, A. (2022). Una nova refundació de l'Escola Nova: Brussel·les 2022. *Comunicació Educativa*, 35, 5–7. <https://doi.org/10.17345/comeduc20225-7>
- Irigoyen Zaragoza, A. (2022). J. M. Pons-Altés (coord.) (2021), Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà, Tarragona: Publicacions URV, 148 pàgs. ISBN: 978-84-8424-947-4. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16, 315–318. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/524051>
- 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. 889-897). Tirant Lo Blanch. ISBN: 9788419071088
- García-Gómez, M., Dueñas, J.-M., i Irigoyen, A. (2022). Exploring the Communication of Social Movements in Primary Education. *Social Sciences*, 11(3), 108. <https://doi.org/10.3390/socsci11030108>

- Irigoyen, A. (2021). 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 URV.
<http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483>
- Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7–51.
<https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51>
- Irigoyen, A. (2021). La cooperación entre el alumnado. *Comunicació Educativa*, 34, 225–242. <https://doi.org/10.17345/comeduc2021225-242>
- Irigoyen, A. (2020). Entrevista a Antoni Gavalda. *Comunicació Educativa*, 33, 7–28.
<https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

Índex de taules, figures i gràfics

Índex de taules

TAULA 1. PLANTEJAMENT DE LA PRIMERA PART DE LA INVESTIGACIÓ (ANÀLISI TEÒRICA 1).....	61
TAULA 2. PLANTEJAMENT DE LA PRIMERA PART DE LA INVESTIGACIÓ (ANÀLISI TEÒRICA 2).....	62
TAULA 3. PLANTEJAMENT DE LA SEGONA PART DE LA INVESTIGACIÓ (ANÀLISI EMPÍRICA DELS ESTUDIS DE CAS)	63
TAULA 4. PLANTEJAMENT DE LA SEGONA PART DE LA INVESTIGACIÓ (ANÀLISI EMPÍRICA DE LES DVDP) .	65
TAULA 5. PLANTEJAMENT DE L'ESTUDI SECUNDARI DE LA INVESTIGACIÓ (ESTUDI TRANSVERSAL DEL PUZLE).....	66
TAULA 6. IDEES QUE HAURIA D'ASSUMIR L'APRENENTATGE COOPERATIU (<i>COOPERATIVE LEARNING</i>).....	77
TAULA 7. CARACTERÍSTIQUES D'UNA AULA “TRADICIONAL” I D'UNA AULA COOPERATIVA	81
TAULA 8. FORMES D'ESTRUCTURAR L'APRENENTATGE A L'AULA	88
TAULA 9. BENEFICIS DE L'APRENENTATGE COOPERATIU	95
TAULA 10. LES SET FASES D'APRENENTATGE DE LES <i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i>	118
TAULA 11. ENFOCAMENTS I FINALITATS DE L'APRENENTATGE COOPERATIU.....	155
TAULA 12. SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE L'APRENENTATGE GRUPAL TRADICIONAL I L'APRENENTATGE EN GRUPS COOPERATIUS.....	158
TAULA 13. ELEMENTS PER APRENDRE EN ELS EQUIPS D'APRENENTATGE COOPERATIU DE PUJOLÀS I LAGO	163
TAULA 14. FASES I DESENVOLUPAMENT DEL MÈTODE PUZLE O TRENCACLOSQUES (<i>JIGSAW</i>).....	181
TAULA 15. RELACIÓ DELS ELEMENTS DELS JOHNSON AMB EL MÈTODE PUZLE O TRENCACLOSQUES (<i>JIGSAW</i>)	183
TAULA 16. PRINCIPIS BÀSICS DE L'ESTRUCTURA D'APRENENTATGE COOPERATIU DE KAGAN (PIES)	195
TAULA 17. MÈTODE COOPERATIU, TRADUCCIÓ, AUTORIA, CENTRE DE RECERCA I DÈCADA DE LA CREACIÓ	198
TAULA 18. CARACTERÍSTIQUES DELS MÈTODES COOPERATIUS (<i>COOPERATIVE LEARNING</i>)	200
TAULA 19. SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE ELS MÈTODES COOPERATIUS	201
TAULA 20. PRINCIPIS DE LES PEDAGOGIES COOPERATIVES (<i>PEDAGOGIES COOPERATIVES</i>).....	233
TAULA 21. TAULA RESUM DE L'AJUDA (<i>AIDE</i>)	240
TAULA 22. TAULA RESUM DE L'AJUDA MÚTUA (<i>ENTRAIDE</i>)	242
TAULA 23. TAULA RESUM DE LA TUTORIA ENTRE IGUALS (<i>TUTORAT</i>)	245
TAULA 24. TAULA RESUM DEL TREBALL EN GRUP (<i>TRAVAIL EN GROUPE</i>)	247
TAULA 25. TAULA RESUM DEL TREBALL EN EQUIP (<i>TRAVAIL EN ÉQUIPE</i>)	249
TAULA 26. TAULA RESUM DEL CONSELL COOPERATIU (<i>CONSEIL COOPÉRATIF</i>)	251
TAULA 27. TAULA RESUM DELS DEBATS AMB FINALITATS DEMOCRÀTIQUES I FILOSOFIQUES (DFDF) ...	255
TAULA 28. TAULA RESUM DELS MERCATS DE CONEIXEMENT (<i>MARCHES DE CONNAISSANCES</i>).....	256
TAULA 29. TAULA RESUM DELS JOCS COOPERATIUS (<i>JEUX COOPÉRATIF</i>).....	258
TAULA 30. TAULA RESUM DE LES FORMES DE COOPERACIÓ DE LES PEDAGOGIES COOPERATIVES (<i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i>).....	259
TAULA 31. FORMACIÓ: PER AJUDAR UN ALTRE	262
TAULA 32. FORMACIÓ: PER DEMANAR AJUDA A UN COMPANYY	262
TAULA 33. FORMACIÓ: PER AJUDAR-SE MÚTUAMENT	262
TAULA 34. FORMACIÓ: SER TUTOR	263
TAULA 35. DIFERENCIACIÓ DEL TREBALL DE GRUP, TREBALL EN GRUP I TREBALL EN EQUIP	266
TAULA 36. PROCEDIMENT D'UN CONSELL COOPERATIU (<i>CONSEILS COOPÉRATIFS D'ÉLÈVES</i>)	267
TAULA 37. PROCEDIMENT DE LES <i>DISCUSSIONS A VISEES DEMOCRATIQUES ET PHILOSOPHIQUES</i> (DVDP)	268
TAULA 38. INTENCIONALITATS EN ELS CINQ ELEMENTS CLAU DE JOHNSON ET AL. (1999)	279
TAULA 39. ACTUALITZACIÓ DELS VALORS COOPERATIUS	294

TAULA 40. TAULA RESUM DELS VALORS COOPERATIUS.....	307
TAULA 41. PARTS I DESCRIPCIÓ DE L'ASSIGNATURA.....	326
TAULA 42. MOSTRA DELS ESTUDIS DE CAS.....	326
TAULA 43. MOSTRA DE L'ESTUDI TRANSVERSAL (MÈTODE PUZLE).....	328
TAULA 44. PROCÉS DE DISSENY DE LA NOVA ASSIGNATURA.....	328
TAULA 45. FASE D'EXPLORACIÓ: FORTALESES I ÀREES DE MILLORA DE LA MATÈRIA.....	329
TAULA 46. PARTICIPANTS EN ELS EQUIPS HETEROGENIS (SEMINARI 1) DE L'ESTUDI DE CAS 1.....	335
TAULA 47. PARTICIPANTS EN ELS EQUIPS HOMOGENIS (SEMINARI 2) DE L'ESTUDI DE CAS 1.....	335
TAULA 48. ORGANITZACIÓ INTERNA DELS EQUIPS COOPERATIUS DE L'ESTUDI DE CAS 1 (APRENENTATGE COOPERATIU).....	337
TAULA 49. CRONOGRAMA DE LES SESSIONS DELS SEMINARIS DE L'ESTUDI DE CAS 1.....	341
TAULA 50. EXEMPLE D'UNA SESSIÓ (PRESENCIAL) DEL SEMINARI 1 O 2 A L'ESTUDI DE CAS 1 (APRENENTATGE COOPERATIU).....	342
TAULA 51. PARTICIPANTS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 DE L'ESTUDI DE CAS 2.....	346
TAULA 52. PARTICIPANTS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 2 DE L'ESTUDI DE CAS 2.....	346
TAULA 53. EXEMPLE DEL DESENVOLUPAMENT D'UNA SESSIÓ ORDINÀRIA DISSENYADA A PARTIR DE LES PEDAGOGIES COOPERATIVES AL MICROSOFT TEAMS.....	347
TAULA 54. ROTACIÓ DELS ROLS DELS GRUPS COOPERATIUS DE L'ESTUDI DE CAS 2 (PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	349
TAULA 55. ORGANITZACIÓ INTERNA DELS GRUPS COOPERATIUS DE L'ESTUDI DE CAS 2 (PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	349
TAULA 56. CRONOGRAMA DE LES SESSIONS DELS SEMINARIS DE L'ESTUDI DE CAS 2.....	353
TAULA 57. EXEMPLE D'UNA SESSIÓ HABITUAL DE SEMINARI 1 O 2 DE L'ESTUDI DE CAS 2 (PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	354
TAULA 58. FASES DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ESTRUCTURA DEL DEBAT CLÀSSIC.....	355
TAULA 59. CONFORMACIÓ GRUPS DE DEBAT.....	356
TAULA 60. FUNCIONAMENT DELS DEBATS AMB FINALITATS DEMOCRÀTIQUES I FILOSÒFIQUES (DFDF).....	357
TAULA 61. FASES DEL DESENVOLUPAMENT DE L'ESTRUCTURA DE DEBAT DFDF.....	358
TAULA 62. FASES DE LA INVESTIGACIÓ DEL PUZLE.....	359
TAULA 63. DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS DEL PUZLE.....	360
TAULA 64. TAULA A RESOLDRE PEL GRUP BASE (TERCERA FASE DEL DISSENY CREAT).....	361
TAULA 65. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E1.....	391
TAULA 66. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E1.....	391
TAULA 67. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E2.....	394
TAULA 68. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E2.....	394
TAULA 69. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E3.....	396
TAULA 70. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E3.....	397
TAULA 71. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E4.....	399
TAULA 72. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E4.....	399
TAULA 73. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E5.....	402
TAULA 74. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E5.....	402
TAULA 75. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E6.....	404
TAULA 76. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E6.....	404
TAULA 77. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E7.....	407
TAULA 78. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E7.....	407
TAULA 79. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E8.....	409
TAULA 80. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E8.....	409
TAULA 81. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E9.....	411
TAULA 82. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E9.....	412
TAULA 83. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E10.....	414
TAULA 84. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E10.....	414
TAULA 85. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E11.....	416
TAULA 86. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E11.....	417

TAULA 87. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S1E12.....	419
TAULA 88. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S1E12	419
TAULA 89. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E13.....	421
TAULA 90. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E13	421
TAULA 91. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E14.....	423
TAULA 92. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E14	423
TAULA 93. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E15.....	425
TAULA 94. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E15	426
TAULA 95. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E16.....	428
TAULA 96. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E16	428
TAULA 97. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E17.....	430
TAULA 98. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E17	431
TAULA 99. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E18.....	432
TAULA 100. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E18	433
TAULA 101. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E19.....	435
TAULA 102. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E19	435
TAULA 103. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E20.....	437
TAULA 104. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E20	437
TAULA 105. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E21	440
TAULA 106. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E21	440
TAULA 107. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E22.....	442
TAULA 108. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E22	442
TAULA 109. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E23.....	444
TAULA 110. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E23	444
TAULA 111. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 1 (PRECONFINAMENT) EQUIP S2E24.....	446
TAULA 112. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ 2 (FINAL ASSIGNATURA) EQUIP S2E24	447
TAULA 113. EQUIPS DE L'EC1 AMB UNA VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA O POSITIVA	449
TAULA 114. PARTICIPANTS DE L'EC1 AMB UNA VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA O POSITIVA	450
TAULA 115. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E1	454
TAULA 116. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E2	455
TAULA 117. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E3	456
TAULA 118. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E4	457
TAULA 119. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E5	459
TAULA 120. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E6	460
TAULA 121. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E7	461
TAULA 122. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E8	462
TAULA 123. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E9	463
TAULA 124. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E10	465
TAULA 125. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E11	466
TAULA 126. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S1E12	467
TAULA 127. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E13	468
TAULA 128. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E14	469
TAULA 129. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E15	470
TAULA 130. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E16	471
TAULA 131. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E17	472
TAULA 132. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E18	473
TAULA 133. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E19	474
TAULA 134. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E20	475
TAULA 135. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E21	477
TAULA 136. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E22	478
TAULA 137. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E23	479
TAULA 138. COAVALUACIÓ ROLS EQUIP S2E24	480

TAULA 139. COMPARACIÓ RESULTATS ROLS COOPERATIUS ENTRE ELS EQUIPS HETEROGENIS I HOMOGENIS	481
TAULA 140. COMPARACIÓ RESULTATS PERCENTATGES DELS ROLS ENTRE ELS EQUIPS HETEROGENIS I HOMOGENIS.....	482
TAULA 141. COMPARACIÓ RESULTATS ROLS COOPERATIUS ENTRE ELS MEMBRES DELS EQUIPS HETEROGENIS I HOMOGENIS	483
TAULA 142. COMPARACIÓ RESULTATS PERCENTATGES DELS ROLS ENTRE ELS MEMBRES DELS EQUIPS HETEROGENIS I HOMOGENIS	484
TAULA 143. EQUIPS OBSERVATS.....	485
TAULA 144. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S1E1.....	486
TAULA 145. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S1E3.....	488
TAULA 146. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S1E4.....	490
TAULA 147. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S1E6.....	492
TAULA 148. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S2E13.....	494
TAULA 149. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S2E14.....	496
TAULA 150. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S2E16.....	498
TAULA 151. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT EQUIP S2E23.....	500
TAULA 152. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S1E1.....	502
TAULA 153. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S1E3.....	504
TAULA 154. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S1E4.....	506
TAULA 155. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S1E6.....	508
TAULA 156. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S2E13.....	510
TAULA 157. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S2E14.....	512
TAULA 158. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S2E16.....	514
TAULA 159. RESULTATS OBSERVACIÓ EXPERT EQUIP S2E23.....	516
TAULA 160. TRIANGULACIÓ DE DADES DE LES DUES OBSERVACIONS (DOCENT I EXPERT).....	518
TAULA 161. COMPARACIÓ ENTRE ELS EQUIPS HETEROGENIS I ELS HOMOGENIS DE L'APARTAT D	526
TAULA 162. COMPARACIÓ ENTRE ELS EQUIPS HETEROGENIS I HOMOGENIS DELS APARTATS A, B, C I D ..	526
TAULA 163. COMPARACIÓ MITJANA APARTAT D	527
TAULA 164. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E1)	529
TAULA 165. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E2)	531
TAULA 166. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E3)	533
TAULA 167. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E4)	535
TAULA 168. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E5)	537
TAULA 169. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E6)	539
TAULA 170. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E7)	541
TAULA 171. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E8)	543
TAULA 172. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E9)	545
TAULA 173. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E10)	547
TAULA 174. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E11)	549
TAULA 175. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S1E12)	551
TAULA 176. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E13)	553
TAULA 177. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E14)	555
TAULA 178. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E15)	557
TAULA 179. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E16)	559
TAULA 180. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E17)	561
TAULA 181. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E18)	563
TAULA 182. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E19)	565
TAULA 183. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E20)	567
TAULA 184. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E21)	569
TAULA 185. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E22)	571
TAULA 186. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E23)	573
TAULA 187. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (EQUIP S2E24)	575

TAULA 188. TAULA VALORACIÓ GLOBAL QUE S'ATORGUEN ELS EQUIPS	577
TAULA 189. TAULA RESULTATS ANÀLISI DE L'INVESTIGADOR	578
TAULA 190. SUPERPOSICIÓ DE LES DUES QUALIFICACIONS.....	578
TAULA 191. ETIQUETES ASPECTES POSITIVS I NEGATIVS EN ELS EQUIPS HETEROGENIS (S1) I HOMOGENIS (S2).....	581
TAULA 192. ETIQUETES ASPECTES POSITIVS EN ELS EQUIPS HETEROGENIS (S1) I HOMOGENIS (S2).....	583
TAULA 193. ETIQUETES ASPECTES NEGATIVS EN ELS EQUIPS HETEROGENIS (S1) I HOMOGENIS (S2).....	584
TAULA 194. RESULTATS DEL DIARI DE SESSIONS DELS EQUIPS DE L'ESTUDI DE CAS 1.....	587
TAULA 195. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E1	589
TAULA 196. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E4	591
TAULA 197. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E5	594
TAULA 198. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E6	596
TAULA 199. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E8	598
TAULA 200. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E10	601
TAULA 201. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E11	603
TAULA 202. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S1E12	604
TAULA 203. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E13	607
TAULA 204. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E14	609
TAULA 205. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E15	611
TAULA 206. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E17	612
TAULA 207. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E18	613
TAULA 208. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E19	615
TAULA 209. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E21	617
TAULA 210. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E22	618
TAULA 211. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E23	619
TAULA 212. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS EQUIP S2E24	621
TAULA 213. COMPARACIÓ RESULTATS EN EL DIARI DE CAMP DOCENT ENTRE ELS EQUIPS HETEROGENIS (S1) I HOMOGENIS (S2).....	623
TAULA 214. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E1	626
TAULA 215. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E2.....	626
TAULA 216. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E3.....	627
TAULA 217. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E4.....	627
TAULA 218. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E5.....	628
TAULA 219. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E6.....	628
TAULA 220. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E7.....	629
TAULA 221. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E8.....	629
TAULA 222. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E9.....	630
TAULA 223. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E10.....	630
TAULA 224. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E11	631
TAULA 225. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1E12.....	631
TAULA 226. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E13.....	632
TAULA 227. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E14.....	632
TAULA 228. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E15.....	633
TAULA 229. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E16.....	633
TAULA 230. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E17.....	634
TAULA 231. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E18.....	634
TAULA 232. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E19.....	635
TAULA 233. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E21	635
TAULA 234. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E21	636
TAULA 235. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E22.....	636
TAULA 236. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E23.....	637
TAULA 237. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2E24.....	637
TAULA 238. CLASSIFICACIÓ EQUIPS ESTUDI DE CAS 1.....	638

TAULA 239. PERCENTATGES CLASSIFICACIÓ EQUIPS ESTUDI DE CAS 1.....	638
TAULA 240. NOMBRE DE CONSULTES AL DOCENT I CONFLICTES SORGITS EN ELS EQUIPS HETEROGENIS (EC1).....	640
TAULA 241. NOMBRE DE CONSULTES AL DOCENT I CONFLICTES SORGITS EN ELS EQUIPS HOMOGENIS (EC1).....	641
TAULA 242. MITJANES CONSULTES I CONFLICTES EN ELS SEMINARIS DE L'ESTUDI DE CAS 1	644
TAULA 243. TAULA GENERAL RESPOSTES QÜESTIONARI FINAL (ESTUDI DE CAS 1).....	645
TAULA 244. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 1 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	647
TAULA 245. RESPOSTES OBERTES "EN DESACORD" PREGUNTA 1 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	648
TAULA 246. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 2 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	649
TAULA 247. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 3 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	651
TAULA 248. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 4 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	652
TAULA 249. RESPOSTES OBERTES "EN DESACORD" PREGUNTA 5 QÜESTIONARI FINAL (EC1).....	654
TAULA 250. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1E1.....	663
TAULA 251. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G2	666
TAULA 252. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G3	668
TAULA 253. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G4	670
TAULA 254. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G5	673
TAULA 255. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G6	675
TAULA 256. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G7	677
TAULA 257. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G8	680
TAULA 258. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G9	682
TAULA 259. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S1G10	685
TAULA 260. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G11	687
TAULA 261. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G12	689
TAULA 262. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G13	692
TAULA 263. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G14	694
TAULA 264. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G15	697
TAULA 265. COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ GRUP S2G16	699
TAULA 266. GRUPS DE L'EC2 AMB UNA VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA O POSITIVA	701
TAULA 267. PARTICIPANTS DE L'EC2 AMB UNA VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA O POSITIVA	702
TAULA 268. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G1.....	706
TAULA 269. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G2.....	708
TAULA 270. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G3.....	709
TAULA 271. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G4.....	711
TAULA 272. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G5.....	713
TAULA 273. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G6.....	714
TAULA 274. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G7.....	716
TAULA 275. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G8.....	718
TAULA 276. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G9.....	720
TAULA 277. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S1G10.....	722
TAULA 278. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G11.....	723
TAULA 279. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G12.....	725
TAULA 280. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G13.....	727
TAULA 281. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G14.....	729
TAULA 282. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G15.....	730
TAULA 283. COAVALUACIÓ ROLS GRUP S2G16.....	732
TAULA 284. COMPARACIÓ RESULTATS ROLS COOPERATIUS ENTRE ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 I 2	734
TAULA 285. COMPARACIÓ RESULTATS PERCENTATGES DELS ROLS ENTRE ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 I 2	734

TAULA 286. COMPARACIÓ RESULTATS ROLS COOPERATIUS ENTRE ELS MEMBRES DELS GRUPS DEL SEMINARI 1 I 2	735
TAULA 287. COMPARACIÓ RESULTATS PERCENTATGES ENTRE ELS MEMBRES DELS GRUPS DEL SEMINARI 1 AMB ELS DEL 2	736
TAULA 288. GRUPS OBSERVATS	738
TAULA 289. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S1G2	739
TAULA 290. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S1G4	741
TAULA 291. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S1G7	743
TAULA 292. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S1G10	745
TAULA 293. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S2G12	747
TAULA 294. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S2G13	749
TAULA 295. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S2G15	751
TAULA 296. RESULTATS OBSERVACIÓ DOCENT GRUP S2G16	753
TAULA 297. RESULTAT DE TOTS ELS GRUPS (OBSERVACIÓ DOCENT) (EC2).....	755
TAULA 298. COMPARACIÓ DE LA MITJANA DE L'APARTAT D ENTRE ELS DOS SEMINARIS	756
TAULA 299. COMPARACIÓ ENTRE ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 I 2 DELS APARTATS A, B, C I D.....	757
TAULA 300. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G1).....	759
TAULA 301. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G2).....	761
TAULA 302. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G3).....	763
TAULA 303. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G4).....	765
TAULA 304. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G5).....	767
TAULA 305. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G6).....	769
TAULA 306. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G7).....	770
TAULA 307. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G8).....	772
TAULA 308. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G9).....	774
TAULA 309. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S1G10).....	776
TAULA 310. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G11).....	778
TAULA 311. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G12).....	780
TAULA 312. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G13).....	781
TAULA 313. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G14).....	783
TAULA 314. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G15).....	785
TAULA 315. RESULTATS PLA DE L'EQUIP (GRUP S2G16).....	787
TAULA 316. TAULA VALORACIÓ GLOBAL QUE S'ATORGUEN ELS GRUPS	789
TAULA 317. TAULA RESULTATS ANÀLISI DE L'INVESTIGADOR	790
TAULA 318. SUPERPOSICIÓ DE LES DUES QUALIFICACIONS.....	790
TAULA 319. ETIQUETES ASPECTES POSITIUS I NEGATIUS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 (S1) I SEMINARI 2 (S2).....	792
TAULA 320. ETIQUETES ASPECTES POSITIUS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 (S1) I SEMINARI 2 (S2)	793
TAULA 321. ETIQUETES ASPECTES POSITIUS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 (S1) I SEMINARI 2 (S2)	794
TAULA 322. RESULTATS DEL DIARI DE SESSIONS DELS GRUPS DE L'ESTUDI DE CAS 2	797
TAULA 323. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G1	798
TAULA 324. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G2.....	799
TAULA 325. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G3.....	801
TAULA 326. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G4.....	802
TAULA 327. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G5.....	803
TAULA 328. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G6.....	805
TAULA 329. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G7.....	806
TAULA 330. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G8.....	807
TAULA 331. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G9.....	809
TAULA 332. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S1G10.....	810
TAULA 333. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S2G11.....	811
TAULA 334. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S2G12.....	813
TAULA 335. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S2G13.....	814

TAULA 336. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S2G15	815
TAULA 337. RESULTATS ANÀLISI DIARI DE SESSIONS GRUP S2G16	817
TAULA 338. COMPARACIÓ RESULTATS EN EL DIARI DE CAMP DOCENT ENTRE ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 I 2	821
TAULA 339. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G1	822
TAULA 340. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G2	823
TAULA 341. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G3	823
TAULA 342. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G4	824
TAULA 343. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G5	824
TAULA 344. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G6	825
TAULA 345. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G7	825
TAULA 346. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G8	826
TAULA 347. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G9	827
TAULA 348. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S1G10	827
TAULA 349. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G11	828
TAULA 350. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G12	828
TAULA 351. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G13	829
TAULA 352. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G14	830
TAULA 353. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G15	830
TAULA 354. RESULTATS DIARI DE CAMP DOCENT EQUIP S2G16	831
TAULA 355. CLASSIFICACIÓ GRUPS ESTUDI DE CAS 2	831
TAULA 356. PERCENTATGES CLASSIFICACIÓ GRUPS ESTUDI DE CAS 2	832
TAULA 357. NOMBRE DE CONSULTES AL DOCENT I CONFLICTES SORGITS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 1 (EC2)	834
TAULA 358. NOMBRE DE CONSULTES AL DOCENT I CONFLICTES SORGITS EN ELS GRUPS DEL SEMINARI 2 (EC2)	835
TAULA 359. MITJANES CONSULTES I CONFLICTES EN ELS SEMINARIS DE L'ESTUDI DE CAS 2	836
TAULA 360. TAULA GENERAL RESPOSTES QÜESTIONARI FINAL (ESTUDI DE CAS 2)	838
TAULA 361. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 1 QÜESTIONARI FINAL (EC2)	840
TAULA 362. RESPOSTES OBERTES "NI D'ACORD NI EN DESACORD" PREGUNTA 3 QÜESTIONARI FINAL (EC2)	843
TAULA 363. FORMES ARGUMENTATIVES (FORMES ARGUMENTATIVES)	857
TAULA 364. FORMES PROBLEMATITZADORES (FORMES PROBLÈMATISANTES)	858
TAULA 365. FORMES CONCEPTUALITZADORES (FORMES CONCEPTUALISANTES)	859
TAULA 366. RESULTATS DE LES COAVALUACIONS I AUTOAVALUACIÓ DELS PARTICIPANTS DE L'EC1 I DE L'EC2	954
TAULA 367. RESULTATS COMPARATIVA DE L'EC1 I L'EC2	954
TAULA 368. RESULTATS DE LES COAVALUACIONS ROLS PARTICIPANTS DE L'EC1 I DE L'EC2	957
TAULA 369. PERCENTATGES DELS RESULTATS DE LES COAVALUACIONS DELS ROLS DE L'EC1 I L'EC2	958
TAULA 370. COMPARACIÓ SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE ELS QUATRE SEMINARIS DELS DOS ESTUDIS DE CAS (RESULTATS ROLS)	958
TAULA 371. RESULTATS ANÀLISI DE LES COAVALUACIONS DELS ROLS DELS PARTICIPANTS DE L'EC1 I DE L'EC2	959
TAULA 372. COMPARACIÓ SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE ELS PARTICIPANTS DELS QUATRE SEMINARIS DELS DOS ESTUDIS DE CAS (RESULTATS ROLS)	960
TAULA 373. COMPARACIÓ SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE ELS PARTICIPANTS DELS DOS ESTUDIS DE CAS (RESULTATS ROLS)	960
TAULA 374. EQUIPS I GRUPS ESCOLLITS DE L'ESTUDI DE CAS 1 I DE L'ESTUDI DE CAS 2	962
TAULA 375. RESULTATS DE L'ANÀLISI DE LA GRAELLA D'OBSERVACIÓ DOCENT EN ELS VUIT EQUIPS DE L'ESTUDI DE CAS 1 I EN ELS VUIT GRUPS DE L'ESTUDI DE CAS 2	964
TAULA 376. NOMBRE D'ÍTEMS AMB VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA I POSITIVA EN ELS DOS ESTUDIS DE CAS	968

TAULA 377. NOMBRE D'ÍTEMS AMB VALORACIÓ NEGATIVA, INTERMÈDIA I POSITIVA EN ELS QUATRE SEMINARIS DELS DOS ESTUDIS DE CAS.....	969
TAULA 378. MITJANES DE LA VALORACIÓ GLOBAL (ÍTEM 12) EN ELS SEMINARIS I ELS ESTUDIS DE CAS...	969
TAULA 379. VALORACIÓ GLOBAL EN L'AUTOAVALUACIÓ DELS EQUIPS AL PLA DE L'EQUIP.....	972
TAULA 380. ANÀLISI DE L'AUTOAVALUACIÓ DELS PLANS DELS EQUIPS DE L'EC1 I L'EC2.....	972
TAULA 381. SUPERPOSICIÓ DE LES DUES QUALIFICACIONS EN ELS DOS ESTUDIS DE CAS (EC1 I EC2)	973
TAULA 382. ETIQUETES ASPECTES POSITIUS I NEGATIUS DELS EQUIPS I GRUPS DELS ESTUDIS DE CAS	975
TAULA 383. ETIQUETES ASPECTES POSITIUS EN ELS ESTUDIS DE CAS.....	976
TAULA 384. ETIQUETES MÉS REPETIDES DELS ASPECTES POSITIUS	977
TAULA 385. ETIQUETES ASPECTES NEGATIUS EN ELS ESTUDIS DE CAS.....	978
TAULA 386. RESULTATS DELS SEMINARIS DELS DOS ESTUDIS DE CAS EN L'ANÀLISI DEL DIARI DE CAMP DOCENT.....	980
TAULA 387. RESULTATS DELS PARTICIPANTS EN L'ANÀLISI DEL DIARI DE CAMP DOCENT (S1 I S2 DE L'EC1)	981
TAULA 388. RESULTATS DELS PARTICIPANTS EN L'ANÀLISI DEL DIARI DE CAMP DOCENT (S1 I S2 DE L'EC2)	981
TAULA 389. MITJANES RESULTATS DELS PARTICIPANTS EN EL DIARI DE CAMP DOCENT (S1 I S2 DELS DOS ESTUDIS DE CAS)	982
TAULA 390. RESULTATS COMPARATIUS ENTRE ELS EQUIPS I GRUPS DELS DOS ESTUDIS DE CAS EN REFERÈNCIA AL DIARI DE CAMP.....	983
TAULA 391. RESULTATS MITJANES DELS SEMINARIS DELS DOS ESTUDIS DE CAS EN REFERÈNCIA AL DIARI DE CAMP.....	984
TAULA 392. NOMBRE TOTAL DE CONSULTES I CONFLICTES APAREGUTS ALS SEMINARIS (S1 I S2) DE L'ESTUDI DE CAS 1 (EC1).....	985
TAULA 393. NOMBRE TOTAL DE CONSULTES I CONFLICTES APAREGUTS ALS SEMINARIS (S1 I S2) DE L'ESTUDI DE CAS 2 (EC2).....	985
TAULA 394. MITJANA DE CONSULTES AL DOCENT I DE CONFLICTES SORGITS A L'ESTUDI DE CAS 1 (EC1)	987
TAULA 395. MITJANA DE CONSULTES AL DOCENT I DE CONFLICTES SORGITS A L'ESTUDI DE CAS 2 (EC2)	987
TAULA 396. COMPARACIÓ GENERAL ENTRE L'ESTUDI DE CAS 1 I L'ESTUDI DE CAS 2	990
TAULA 397. MITJANA EQUIPS EQUIPS HETEROGENIS ESTUDI DE CAS 1.....	997
TAULA 398. MITJANA EQUIPS HOMOGENIS ESTUDI DE CAS 1	999
TAULA 399. MITJANA GRUPS SEMINARI 1 ESTUDI DE CAS 2	1002
TAULA 400. MITJANA GRUPS SEMINARI 2 ESTUDI DE CAS 2	1004
TAULA 401. MITJANA DELS QUATRE SEMINARIS I DELS DOS ESTUDIS DE CAS	1006
TAULA 402. XIFRES DE LES CONFORMACIONS DELS ESTUDIS DE CAS AMB MILLOR MITJANA EN LA TRIANGULACIÓ.....	1008
TAULA 403. TAULA DELS DOS ESTUDIS DE CAS AMB LA MITJANA EN ELS 12 ÍTEMS	1010
TAULA 404. TAULA DELS QUATRE SEMINARIS DELS ESTUDIS DE CAS AMB LA MITJANA EN ELS 12 ÍTEMS	1011
TAULA 405. RESULTATS DEL QÜESTIONARI DELS DOS ESTUDIS DE CAS I RESULTATS TOTALS.....	1016
TAULA 406. RESPOSTES OBERTES NEGATIVES DE LES PREGUNTES 2, 4, 5 I 6.....	1017
TAULA 407. RAONS DELS PARTICIPANTS DE L'EC1 QUE INDUEN "NO" A LA PREGUNTA 3	1020
TAULA 408. RAONS DELS PARTICIPANTS DE L'EC2 QUE INDUEN "NO" A LA PREGUNTA 3	1020
TAULA 409. NOMBRE DE GRUPS D'EXPERTS SEGONS LA TIPOLOGIA D'INTERACCIÓ ENTRE IGUALS EN ELS DOS ESTUDIS DE CAS	1024
TAULA 410. ANÀLISI DE LES DUES RAONS DE REBUIG DEL MÈTODE PUZLE A EDUCACIÓ PRIMÀRIA.....	1026
TAULA 411. PREGUNTA NÚMERO 13 DEL QÜESTIONARI.....	1027
TAULA 412. CONCEPTES I ETIQUETES CREADES PER SINTETITZAR I CLASSIFICAR LES RESPOSTES DELS PARTICIPANTS, PEL QUE FA A FORTALESES DEL MÈTODE PUZLE	1029
TAULA 413. CONCEPTES I ETIQUETES CREADES PER SINTETITZAR I CLASSIFICAR LES RESPOSTES DELS PARTICIPANTS, PEL QUE FA A ÀREES DE MILLORA DEL MÈTODE PUZLE.	1031
TAULA 414. FORTALESES DEL PUZLE A L'ESTUDI DE CAS 1 I A L'ESTUDI DE CAS 2	1033
TAULA 415. ÀREES DE MILLORA DEL PUZLE A L'ESTUDI DE CAS 1 I A L'ESTUDI DE CAS 2	1033

TAULA 416. LES QUATRE TIPOLOGIES DE SEMBLANCES I DIFERÈNCIES ENTRE L'APLICACIÓ PRESENCIAL (EC1) I L'APLICACIÓ VIRTUAL (EC2) DEL PUZLE SEGONS SI SÓN FORTALESES O ÀREES DE MILLORA	1035
TAULA 417. TAULA DE SEMBLANCES EN ELS DOS ESTUDIS DE CAS	1036
TAULA 418. TAULA DE DIFERÈNCIES ENTRE ELS DOS ESTUDIS DE CAS	1037
TAULA 419. TAULA FINAL DELS QUATRE TIPOLOGIES DE SEMBLANCES I DIFERÈNCIES DELS DOS ESTUDIS DE CAS	1040
TAULA 420. DAFO DE LOS DOS CURSOS: PRESENCIAL Y VIRTUAL	1042
TAULA 421. DAFO CONJUNT DEL MÈTODE DEL PUZLE	1044
TAULA 423. PROPOSTA D'ELEMENTS CLAU PERQUÈ UN GRUP DE TREBALL ESDEVINGUI EN COOPERATIU	1138

Índex de figures

FIGURA 1. ESTRUCTURA INDIVIDUALISTA	83
FIGURA 2. ESTRUCTURA COMPETITIVA	85
FIGURA 3. ESTRUCTURA COOPERATIVA	87
FIGURA 4. ESQUEMA DEL PROCÉS D'APRENENTATGE DE LES <i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i>	116
FIGURA 5. VARIANTS DE LES <i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i>	117
FIGURA 6. COMBINACIÓ DE LES VARIANTS DE LES <i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i> EN EL PROCÉS D'APRENENTATGE	120
FIGURA 7. METÀFORA DE LA POMA DELS CINC ELEMENTS CLAU DEL <i>COOPERATIVE LEARNING</i>	162
FIGURA 8. FUNCIONAMENT DEL MÈTODE PUZLE O TRENCACLOSQUES (<i>JIGSAW</i>)	183
FIGURA 9. MAPA VARIANTS DE LES PEDAGOGIES COOPERATIVES	235
FIGURA 10. EL "TETRA-AJUDA" (TÉTRA'AIDE)	263
FIGURA 11. DISTRIBUCIO DE L'AULA EN LES <i>PEDAGOGIES COOPERATIVES</i>	273
FIGURA 12. METÀFORA DEL RAÏM, QUE REPRESENTA LES <i>PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES</i>	282
FIGURA 13. <i>ORGANITZACIÓ DEL DEBAT AMB FINALITATS DEMOCRÀTIQUES I FILOSÒFIQUES</i>	357
FIGURA 14. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E1	394
FIGURA 15. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E2	396
FIGURA 16. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E3	399
FIGURA 17. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E4	401
FIGURA 18. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E5	404
FIGURA 19. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E6	406
FIGURA 20. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E7	409
FIGURA 21. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E8	411
FIGURA 22. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E9	414
FIGURA 23. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E10	416
FIGURA 24. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E11	418

FIGURA 25. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E12	421
FIGURA 26. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E13	423
FIGURA 27. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E14	425
FIGURA 28. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S1E15	428
FIGURA 29. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E16	430
FIGURA 30. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E17	432
FIGURA 31. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E18	434
FIGURA 32. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E19	437
FIGURA 33. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPAN EQUIP S2E20	439
FIGURA 34. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E21	441
FIGURA 35. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E22	444
FIGURA 36. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E23	446
FIGURA 37. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT EQUIP S2E24	448
FIGURA 38. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E1 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	455
FIGURA 39. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E1 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	455
FIGURA 40. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E2 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	456
FIGURA 41. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E2 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	456
FIGURA 42. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E3 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	457
FIGURA 43. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E3 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	457
FIGURA 44. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E4 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	458
FIGURA 45. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E4 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	458
FIGURA 46. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E5 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	459
FIGURA 47. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E5 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	459
FIGURA 48. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E6 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	461
FIGURA 49. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E6 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	461
FIGURA 50. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E7 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	462
FIGURA 51. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E7 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	462
FIGURA 52. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E8 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	463
FIGURA 53. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E8 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	463
FIGURA 54. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E9 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)...	464
FIGURA 55. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E9 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	464
FIGURA 56. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E10 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS). 465	
FIGURA 57. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E10 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	465
FIGURA 58. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E11 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS). 466	
FIGURA 59. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E11 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	466
FIGURA 60. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S1E12 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS). 467	
FIGURA 61. VALORACIÓ FINAL EQUIP S1E12 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	467
FIGURA 62. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E13 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS). 468	
FIGURA 63. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E13 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	468
FIGURA 64. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E14 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS). 469	

FIGURA 65. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E14 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	469
FIGURA 66. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E15 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	470
FIGURA 67. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E15 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	470
FIGURA 68. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E16 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	472
FIGURA 69. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E16 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	472
FIGURA 70. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E17 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	473
FIGURA 71. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E17 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	473
FIGURA 72. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E18 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	474
FIGURA 73. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E18 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	474
FIGURA 74. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E19 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	475
FIGURA 75. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E19 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	475
FIGURA 76. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E20 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	476
FIGURA 77. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E20 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	476
FIGURA 78. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E21 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	477
FIGURA 79. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E21 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	477
FIGURA 80. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E22 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	478
FIGURA 81. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E22 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	478
FIGURA 82. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E23 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	479
FIGURA 83. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E23 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	479
FIGURA 84. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DE L'EQUIP S2E24 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	481
FIGURA 85. VALORACIÓ FINAL EQUIP S2E24 (DESENVOLUPAMENT ROLS)	481
FIGURA 86. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S1E1	519
FIGURA 87. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S1E3	520
FIGURA 88. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S1E4	521
FIGURA 89. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S1E6	522
FIGURA 90. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S1E13	523
FIGURA 91. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S2E14	524
FIGURA 92. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S2E16	524
FIGURA 93. RESULTAT FINAL TRIANGULACIÓ OBSERVACIONS S2E23	525
FIGURA 94. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E1 (PLA DE L'EQUIP)	530
FIGURA 95. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E2 (PLA DE L'EQUIP)	532
FIGURA 96. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E3 (PLA DE L'EQUIP)	534
FIGURA 97. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E4 (PLA DE L'EQUIP)	536
FIGURA 98. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E5 (PLA DE L'EQUIP)	538
FIGURA 99. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E6 (PLA DE L'EQUIP)	540
FIGURA 100. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E7 (PLA DE L'EQUIP)	542
FIGURA 101. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E9 (PLA DE L'EQUIP)	544
FIGURA 102. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E9 (PLA DE L'EQUIP)	546
FIGURA 103. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E10 (PLA DE L'EQUIP)	548
FIGURA 104. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E11 (PLA DE L'EQUIP)	550
FIGURA 105. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S1E12 (PLA DE L'EQUIP)	552
FIGURA 106. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E13 (PLA DE L'EQUIP)	554
FIGURA 107. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E14 (PLA DE L'EQUIP)	556
FIGURA 108. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E15 (PLA DE L'EQUIP)	558
FIGURA 109. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E16 (PLA DE L'EQUIP)	560
FIGURA 110. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E17 (PLA DE L'EQUIP)	563
FIGURA 111. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E18 (PLA DE L'EQUIP)	564
FIGURA 112. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E19 (PLA DE L'EQUIP)	566
FIGURA 113. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E20 (PLA DE L'EQUIP)	569
FIGURA 114. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E21 (PLA DE L'EQUIP)	570
FIGURA 115. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E22 (PLA DE L'EQUIP)	572
FIGURA 116. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E23 (PLA DE L'EQUIP)	574
FIGURA 117. VALORACIÓ FINAL DE L'EQUIP S2E24 (PLA DE L'EQUIP)	577

FIGURA 118. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G1.....	665
FIGURA 119. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G2.....	668
FIGURA 120. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G3.....	670
FIGURA 121. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G4.....	672
FIGURA 122. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G5.....	675
FIGURA 123. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G6.....	677
FIGURA 124. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G7.....	680
FIGURA 125. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G8.....	682
FIGURA 126. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G9.....	684
FIGURA 127. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S1G10.....	687
FIGURA 128. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G11.....	689
FIGURA 129. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G12.....	691
FIGURA 130. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G13.....	694
FIGURA 131. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G14.....	696
FIGURA 132. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G15.....	698
FIGURA 133. RESULTAT CONCLUSIU DE LA COAVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ DE CADA PARTICIPANT GRUP S2G16.....	701
FIGURA 134. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G1 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	707
FIGURA 135. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G1 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	707
FIGURA 136. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G2 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	709
FIGURA 137. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G2 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	709
FIGURA 138. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G3 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	711
FIGURA 139. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G3 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	711
FIGURA 140. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G4 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	712
FIGURA 141. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G4 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	712
FIGURA 142. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G5 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	714
FIGURA 143. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G5 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	714
FIGURA 144. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G6 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	716
FIGURA 145. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G6 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	716
FIGURA 146. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G7 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	718
FIGURA 147. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G7 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	718
FIGURA 148. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G8 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	719
FIGURA 149. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G8 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	719
FIGURA 150. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G9 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS) ..	721
FIGURA 151. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G9 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	721
FIGURA 152. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S1G10 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	723
FIGURA 153. VALORACIÓ FINAL GRUP S1G10 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	723
FIGURA 154. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G11 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	725
FIGURA 155. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G11 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	725

FIGURA 156. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G12 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	726
FIGURA 157. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G12 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	726
FIGURA 158. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G13 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	728
FIGURA 159. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G13 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	729
FIGURA 160. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G14 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	730
FIGURA 161. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G14 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	730
FIGURA 162. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G15 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	732
FIGURA 163. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G15 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	732
FIGURA 164. VALORACIÓ FINAL DE CADA MEMBRE DEL GRUP S2G16 (DESENVOLUPAMENT DELS ROLS)	733
FIGURA 165. VALORACIÓ FINAL GRUP S2G16 (DESENVOLUPAMENT ROLS).....	733
FIGURA 166. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G1 (PLA DE L'EQUIP).....	760
FIGURA 167. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G2 (PLA DE L'EQUIP).....	762
FIGURA 168. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G3 (PLA DE L'EQUIP).....	764
FIGURA 169. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G4 (PLA DE L'EQUIP).....	766
FIGURA 170. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G5 (PLA DE L'EQUIP).....	768
FIGURA 171. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G6 (PLA DE L'EQUIP).....	770
FIGURA 172. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G7 (PLA DE L'EQUIP).....	772
FIGURA 173. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G8 (PLA DE L'EQUIP).....	774
FIGURA 174. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G9 (PLA DE L'EQUIP).....	776
FIGURA 175. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S1G10 (PLA DE L'EQUIP).....	777
FIGURA 176. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G11 (PLA DE L'EQUIP).....	779
FIGURA 177. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G12 (PLA DE L'EQUIP).....	781
FIGURA 178. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G13 (PLA DE L'EQUIP).....	783
FIGURA 179. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G14 (PLA DE L'EQUIP).....	785
FIGURA 180. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G15 (PLA DE L'EQUIP).....	786
FIGURA 181. VALORACIÓ FINAL DEL GRUP S2G16 (PLA DE L'EQUIP).....	789
FIGURA 182. TIPUS D'INTERACCIÓ ENTRE IGUALS ALS GRUPS D'EXPERTS DELS DOS ESTUDIS DE CAS	1023
FIGURA 183. DIFERENCIACIÓ ENTRE UNA SITUACIÓ GRUPAL D'AC I UNA DE PC.....	1138

Índex de gràfics

GRÀFIC 1. EXEMPLE DE DIAGRAMA RADIAL O TERANYINA.....	372
GRÀFIC 2. RESPOSTES PREGUNTA 1 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	647
GRÀFIC 3. RESPOSTES PREGUNTA 2 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	649
GRÀFIC 4. RESPOSTES PREGUNTA 3 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	650
GRÀFIC 5. RESPOSTES PREGUNTA 4 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	652
GRÀFIC 6. RESPOSTES PREGUNTA 5 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	654
GRÀFIC 7. RESPOSTES PREGUNTA 6 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	655
GRÀFIC 8. RESPOSTES PREGUNTA 7 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	656
GRÀFIC 9. RESPOSTES PREGUNTA 8 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	657
GRÀFIC 10. RESPOSTES PREGUNTA 9 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	658
GRÀFIC 11. RESPOSTES PREGUNTA 10 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC1).....	659
GRÀFIC 12. RESPOSTES PREGUNTA 1 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	840
GRÀFIC 13. RESPOSTES PREGUNTA 2 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	841
GRÀFIC 14. RESPOSTES PREGUNTA 3 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	842
GRÀFIC 15. RESPOSTES PREGUNTA 4 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	843
GRÀFIC 16. RESPOSTES PREGUNTA 5 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	844
GRÀFIC 17. RESPOSTES PREGUNTA 6 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2).....	845

GRÀFIC 18. RESPOSTES PREGUNTA 7 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2)	846
GRÀFIC 19. RESPOSTES PREGUNTA 8 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2)	846
GRÀFIC 20. RESPOSTES PREGUNTA 9 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2)	847
GRÀFIC 21. RESPOSTES PREGUNTA 10 QÜESTIONARI DE VALORACIÓ FINAL (EC2)	848
GRÀFIC 22. PREGUNTA 1: AMB EL DEBAT DFDF HI HA HAGUT MÉS CONFRONTACIÓ D'IDEES QUE AMB EL DEBAT "CLÀSSIC"?	850
GRÀFIC 23. PREGUNTA 2: CREUS QUE EL DEBAT DFDF AJUDA ELS ESTUDIANTS A APRENDRE A PENSAR PER ELLS MATEIXOS?	851
GRÀFIC 24. PREGUNTA 3: AMB EL DEBAT DFDF HEU APRÈS MÉS QUE AMB EL DEBAT "CLÀSSIC"?	852
GRÀFIC 25. PREGUNTA 4: EL DEBAT DFDF AJUDA A RESPECTAR MÉS LES REGLES D'INTERCANVI DE PARAULA QUE EL DEBAT "CLÀSSIC"?	852
GRÀFIC 26. PREGUNTA 5: L'ESTRUCTURA I L'ORGANITZACIÓ DEL DEBAT DFDF PERMET RESPECTAR MÉS LES IDEES DELS ALTRES QUE LA DEL DEBAT "CLÀSSIC"?	853
GRÀFIC 27. PREGUNTA 6: EL DEBAT DFDF CONTRIBUEIX A ESTRUCTURAR MÉS LES IDEES QUE CONFORMEN L'ARGUMENTACIÓ QUE NO PAS EL DEBAT "CLÀSSIC"?	854
GRÀFIC 28. PREGUNTA 7: EL DEBAT DFDF ÉS UNA ESTRUCTURA DE DEBAT QUE FACILITA MÉS L'APARICIÓ D'IDEES DIVERGENTS QUE LA DEL DEBAT "CLÀSSIC"?	854
GRÀFIC 29. PREGUNTA 8. EL DEBAT DFDF PERMET ESTABLIR MÉS CONTRARGUMENTACIONS QUE EL DEBAT "CLÀSSIC"?	855
GRÀFIC 30. PREGUNTA 9: QUINA ÉS LA VALORACIÓ FINAL DE L'EXPERIÈNCIA AMB EL DFDF?	856
GRÀFIC 31. PREGUNTA 10: UTILITZARIES EL DEBAT DFDF A L'AULA DE PRIMÀRIA (ADAPTANT-LO)?	856
GRÀFIC 32. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E1 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	863
GRÀFIC 33. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E2 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	865
GRÀFIC 34. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E3 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	868
GRÀFIC 35. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E4 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	870
GRÀFIC 36. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E5 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	872
GRÀFIC 37. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E6 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	875
GRÀFIC 38. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E7 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	877
GRÀFIC 39. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E8 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	880
GRÀFIC 40. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E9 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	882
GRÀFIC 41. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E10 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	884
GRÀFIC 42. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E11 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	886
GRÀFIC 43. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S1E12 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	888
GRÀFIC 44. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E13 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	890
GRÀFIC 45. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E14 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	892
GRÀFIC 46. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E15 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	894
GRÀFIC 47. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E16 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	896
GRÀFIC 48. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E17 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	898
GRÀFIC 49. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E18 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	900
GRÀFIC 50. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E19 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	902
GRÀFIC 51. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E20 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	904
GRÀFIC 52. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E21 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	906
GRÀFIC 53. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E22 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	908
GRÀFIC 54. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E23 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	910
GRÀFIC 55. DIAGRAMA RADIAL DE L'EQUIP S2E24 (EC1, APRENENTATGE COOPERATIU)	913
GRÀFIC 56. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G1 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	915
GRÀFIC 57. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G2 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	917
GRÀFIC 58. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G3 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	920
GRÀFIC 59. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G4 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	922
GRÀFIC 60. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G5 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	925
GRÀFIC 61. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G6 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	927
GRÀFIC 62. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G7 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	929
GRÀFIC 63. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G8 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES)	932

GRÀFIC 64. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G9 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	934
GRÀFIC 65. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S1G10 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	937
GRÀFIC 66. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G11 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	939
GRÀFIC 67. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G12 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	942
GRÀFIC 68. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G13 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	944
GRÀFIC 69. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G14 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	946
GRÀFIC 70. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G15 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	949
GRÀFIC 71. DIAGRAMA RADIAL DEL GRUP S2G16 (EC2, PEDAGOGIES COOPERATIVES).....	951
GRÀFIC 72. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 1 DEL QÜESTIONARI	991
GRÀFIC 73. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 2 DEL QÜESTIONARI	991
GRÀFIC 74. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 3 DEL QÜESTIONARI	992
GRÀFIC 75. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 4 DEL QÜESTIONARI	992
GRÀFIC 76. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 5 DEL QÜESTIONARI	993
GRÀFIC 77. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 6 DEL QÜESTIONARI	993
GRÀFIC 78. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 7 DEL QÜESTIONARI	994
GRÀFIC 79. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 8 DEL QÜESTIONARI	995
GRÀFIC 80. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 9 DEL QÜESTIONARI	995
GRÀFIC 81. COMPARACIÓ DEL 'EC1 (ESQUERRA) I DE L'EC2 (DRETA) DELS RESULTATS DE LA PREGUNTA 10 DEL QÜESTIONARI	996
GRÀFIC 82. COMPARACIÓ DIAGRAMA RADIAL EQUIP S1E8 I S1E9 (EQUIPS HETEROGENIS).....	998
GRÀFIC 83. COMPARACIÓ DIAGRAMA RADIAL EQUIP S2E24 I S2E15 (EQUIPS HOMOGENIS).....	1000
GRÀFIC 84. COMPARACIÓ DIAGRAMA RADIAL MILLOR EQUIP DELS EQUIPS HETEROGENIS (S1E8) I DELS HOMOGENIS (S2E24) (ESTUDI DE CAS 1).....	1001
GRÀFIC 85. GRUPS AMB UNA MILLOR MITJANA DE L'ESTUDI DE CAS 2 (S1G2 I S1G10)	1002
GRÀFIC 86. GRUPS AMB UNA MILLOR MITJANA (S1G2 I S1G10) I LA PITJOR (S1G9), DE L'ESTUDI DE CAS 2	1003
GRÀFIC 87. COMPARACIÓ DIAGRAMA RADIAL MILLOR GRUP DEL SEMINARI 1 (GRUPS S1G2 I S1G10) I DEL SEMINARI 2 (S2G16) DE L'ESTUDI DE CAS 2	1005
GRÀFIC 88. CONFORMACIONS AMB MILLORS MITJANES EN ELS ESTUDIS DE CAS	1007
GRÀFIC 89. SUPERPOSICIÓ ESTUDI DE CAS 1 (APRENENTATGE COOPERATIU) I ESTUDI DE CAS 2 (PEDAGOGIES COOPERATIVES)	1009
GRÀFIC 90. SUPERPOSICIÓ DELS QUATRE SEMINARIS DELS ESTUDIS DE CAS.....	1011

Annexos

Annex 1. Configuració equips heterogenis i homogenis de l'estudi de cas 1

Seminari 1: equips heterogenis (EC1)

Participant 1	1	S1E1
Participant 9	1	S1E3
Participant 17	1	S1E5
Participant 5	1	S1E2
Participant 33	1	S1E9
Participant 13	1	S1E4
Participant 25	1	S1E7
Participant 29	1-2	S1E8
Participant 45	1-2	S1E12
Participant 21	1-2	S1E6
Participant 37	1-2	S1E10
Participant 6	2	S1E2
Participant 14	2	S1E4
Participant 30	2	S1E8
Participant 2	2	S1E1
Participant 41	2	S1E11
Participant 11	2-3	S1E3
Participant 19	2-3	S1E5
Participant 26	2-3	S1E7
Participant 43	2-3	S1E11
Participant 47	2-3	S1E12
Participant 31	2-3	S1E8
Participant 35	2-3	S1E9
Participant 42	2-3	S1E11
Participant 18	2-3	S1E5
Participant 10	2-3	S1E3
Participant 34	2-3	S1E9
Participant 3	3	S1E1
Participant 38	3	S1E10
Participant 27	3	S1E7
Participant 22	3	S1E6
Participant 46	3	S1E12
Participant 7	3	S1E2
Participant 8	3	S1E2
Participant 15	3	S1E4
Participant 24	3-4	S1E6
Participant 39	3-4	S1E10
Participant 23	3-4	S1E6
Participant 36	3-4	S1E9
Participant 32	4	S1E8
Participant 97	4	S1E1
Participant 20	4	S1E5
Participant 12	4	S1E3
Participant 40	4	S1E10
Participant 16	4	S1E4
Participant 44	4	S1E11
Participant 28	4	S1E7
Participant 4	4	S1E1
Participant 48	4	S1E12

Seminari 2: equips homogenis (EC1)

Participant 57	1	S2E15
Participant 58	1	S2E15
Participant 59	1	S2E15
Participant 60	1-2	S2E15
Participant 93	1-2	S2E24
Participant 94	1-2	S2E24
Participant 65	1-2	S2E17
Participant 66	2	S2E17
Participant 67	2	S2E17
Participant 95	2	S2E24
Participant 96	2	S2E24
Participant 68	2	S2E17
Participant 85	2	S2E22
Participant 86	2	S2E22
Participant 87	2	S2E22
Participant 88	2	S2E22
Participant 81	2	S2E21
Participant 80	2	S2E20
Participant 82	2-3	S2E21
Participant 53	2-3	S2E14
Participant 83	2-3	S2E21
Participant 84	2-3	S2E21
Participant 56	2-3	S2E14
Participant 54	2-3	S2E14
Participant 55	2-3	S2E14
Participant 77	3	S2E20
Participant 73	3	S2E19
Participant 74	3	S2E19
Participant 75	3	S2E19
Participant 76	3	S2E19
Participant 79	3	S2E20
Participant 49	3	S2E13
Participant 78	3	S2E20
Participant 50	3	S2E13
Participant 51	3	S2E13
Participant 64	4	S2E16
Participant 72	4	S2E18
Participant 90	4	S2E23
Participant 92	4	S2E23
Participant 69	4	S2E18
Participant 71	4	S2E18
Participant 52	4	S2E13
Participant 63	4	S2E16
Participant 62	4	S2E16
Participant 89	4	S2E23
Participant 91	4	S2E23
Participant 61	4	S2E16
Participant 70	4	S2E18

*Participant 98 s'afegeix a l'equip S2E19 a partir del confinament.

Annex 2. Llistat equips heterogenis i homogenis de l'estudi de cas 1

Seminari 1: equips heterogenis (EC1)

Equip S1E1

1	Participant 1
2	Participant 2
3	Participant 3
4	Participant 4
5	Participant 97

Equip S1E2

1	Participant 5
2	Participant 6
3	Participant 7
4	Participant 8

Equip S1E3

1	Participant 9
2	Participant 10
3	Participant 11
4	Participant 12

Equip S1E4

1	Participant 13
2	Participant 14
3	Participant 15
4	Participant 16

Equip S1E5

1	Participant 17
2	Participant 18
3	Participant 19
4	Participant 20

Equip S1E6

1	Participant 21
2	Participant 22
3	Participant 23
4	Participant 24

Equip S1E7

1	Participant 25
2	Participant 26
3	Participant 27
4	Participant 28

Equip S1E8

1	Participant 29
2	Participant 30
3	Participant 31
4	Participant 32

Equip S1E9

1	Participant 33
2	Participant 34
3	Participant 35
4	Participant 36

Equip S1E10

1	Participant 37
2	Participant 38
3	Participant 39
4	Participant 40

Equip S1E11

1	Participant 41
2	Participant 42
3	Participant 43
4	Participant 44

Equip S1E12

1	Participant 45
2	Participant 46
3	Participant 47
4	Participant 48

Seminari 2: equips homogenis (EC1)

Equip S2E13

1	Participant 49
2	Participant 50
3	Participant 51
4	Participant 52

Equip S2E14

1	Participant 53
2	Participant 54
3	Participant 55
4	Participant 56

Equip S2E15

1	Participant 57
2	Participant 58
3	Participant 59
4	Participant 60

Equip S2E16

1	Participant 61
2	Participant 62
3	Participant 63
4	Participant 64

Equip S2E17

1	Participant 65
2	Participant 66
3	Participant 67
4	Participant 68

Equip S2E18

1	Participant 69
2	Participant 70
3	Participant 71
4	Participant 72

Equip S2E19

1	Participant 73
2	Participant 74
3	Participant 75
4	Participant 76
5	Participant 98

Equip S2E20

1	Participant 77
2	Participant 78
3	Participant 79
4	Participant 80

Equip S2E21

1	Participant 81
2	Participant 82
3	Participant 83
4	Participant 84

Equip S2E22

1	Participant 85
2	Participant 86
3	Participant 87
4	Participant 88

Equip S2E23

1	Participant 89
2	Participant 90
3	Participant 91
4	Participant 92

Equip S2E24

1	Participant 93
2	Participant 94
3	Participant 95
4	Participant 96

Annex 3. Configuració grups heterogenis de l'estudi de cas 2

Seminari 1: grups heterogenis (amb dos dels vuit casos particulars) (EC2)

Participant 122	8'5	S1G6
Participant 107	7'4	S1G3
Participant 126	7'4	S1G7
Participant 131	7'4	S1G9
Participant 99	7'3	S1G1
Participant 115	6'8	S1G5
Participant 135	6'6	S1G10
Participant 136	6'6	S1G10
Participant 108	6'6	S1G3
Participant 103	6'5	S1G2
Participant 111	6'5	S1G4
Participant 130	6'5	S1G8
Participant 124	6'3	S1G7
Participant 121	6'3	S1G6
Participant 100	6'1	S1G1
Participant 116	6	S1G5
Participant 133	6	S1G9
Participant 113	6	S1G4
Participant 118	5'9	S1G5
Participant 137	5'9	S1G10
Participant 110	5'9	S1G3
Participant 101	5'8	S1G1
Participant 129	5'8	S1G8
Participant 112	5'8	S1G4
Participant 106	5'6	S1G2
Participant 120	5'6	S1G6
Participant 163	5'6	S1G1
Participant 132	5'5	S1G9
Participant 128	5'4	S1G8
Participant 127	5'3	S1G8
Participant 125	5'3	S1G7
Participant 138	5	S1G10
Participant 105	5	S1G2
Participant 109	5	S1G3
Participant 104	4'7	S1G2
Participant 164	4'7	S1G7
Participant 102	4'4	S1G1
Participant 117	4'3	S1G5
Participant 165*	3'6	S1G9
Participant 119	2'7	S1G6
Participant 123	2'4	S1G7
Participant 134*	-	S1G9

*Casos particulars. N'hi ha dos dels vuit al seminari 1.

Seminari 2: grups heterogenis (amb sis dels vuit casos particulars) (EC2)

Participant 147	7	S2G13
Participant 155	6'8	S2G15
Participant 162	6'7	S2G16
Participant 142*	6'5	S2G11
Participant 160	6'5	S2G16
Participant 139	6'4	S2G11
Participant 151	6'4	S2G14
Participant 143	6'1	S2G12
Participant 157	6	S2G15
Participant 159*	5'9	S2G16
Participant 140	5'9	S2G11
Participant 152	5'5	S2G14
Participant 145	5'1	S2G12
Participant 148	5	S2G13
Participant 166	5	S2G13
Participant 156	5	S2G15
Participant 153	5	S2G14
Participant 146*	4'7	S2G12
Participant 141	3'7	S2G11
Participant 149*	2'7	S2G13
Participant 144	2'4	S2G12
Participant 154	-	S2G14
Participant 158	-	S2G15
Participant 150*	-	S2G13
Participant 161*	-	S2G16

*Casos particulars. N'hi ha sis dels vuit al seminari 2.

Annex 4. Llistat grups heterogenis del seminari 1 i 2 de l'estudi de cas 2

Seminari 1: grups heterogenis (amb 2 dels 8 casos particulars) (EC2)

Grup S1G1

1	Participant 99
2	Participant 100
3	Participant 101
4	Participant 102
5	Participant 163

Grup S1G2

1	Participant 103
2	Participant 104
3	Participant 105
4	Participant 106

Grup S1G3

1	Participant 107
2	Participant 108
3	Participant 109
4	Participant 110

Grup S1G4

1	Participant 111
2	Participant 112
3	Participant 113
4	Participant 114

Grup S1G5

1	Participant 115
2	Participant 116
3	Participant 117
4	Participant 118

Grup S1G6

1	Participant 119
2	Participant 120
3	Participant 121
4	Participant 122

Grup S1G7

1	Participant 123
2	Participant 124
3	Participant 125
4	Participant 126
5	Participant 164

Grup S1G8

1	Participant 127
2	Participant 128
3	Participant 129
4	Participant 130

Grup S1G9

1	Participant 131
2	Participant 132
3	Participant 133
4	Participant 134
5	Participant 165

Grup S1G10

1	Participant 135
2	Participant 136
3	Participant 137
4	Participant 138

Seminari 2: equips heterogenis (amb 6 dels 8 casos particulars) (EC2)

Grup S2G11

1	Participant 139
2	Participant 140
3	Participant 141
4	Participant 142

Grup S2G12

1	Participant 143
2	Participant 144
3	Participant 145
4	Participant 146

Grup S2G13

1	Participant 147
2	Participant 148
3	Participant 149
4	Participant 150
5	Participant 166

Grup S2G14

1	Participant 151
2	Participant 152
3	Participant 153
4	Participant 154

Grup S2G15

1	Participant 155
2	Participant 156
3	Participant 157
4	Participant 158

Grup S2G16

1	Participant 159
2	Participant 160
3	Participant 161
4	Participant 162

Annex 5. Qüestionari inicial

1.- Escriu a quin segle corresponen els anys següents:

Any	Segle
346 aC.	
1854 dC.	

2.- Al voltant de quins anys situaries l'inici de la construcció de la catedral de Tarragona?
.....

3.- Situa els següents fets dins d'aquesta línia del temps.

- 1.- Inici de la Segona Guerra Mundial.
- 2.- Primeres projeccions cinematogràfiques a França.
- 3.- Construcció de l'actual polígon petroquímic de Tarragona.



4.- Relaciona cadascun dels dos moments històrics següents amb l'únic fet que estava succeint a la mateixa època:

- a. Època del Far West nord-americà (reflectit en els westerns)
 - a) Circulació de trens de vapor.
 - b) Inici del moviment de la Il·lustració.
 - c) Aparició del nazisme.
- b. Edat Mitjana
 - a) Descobriment de la penicil·lina
 - b) Ús de la moneda
 - c) Mort de Plató

5.- Itàlia està situada a l'Est o a l'Oest del meridià de Greenwich? Justifica la teva resposta:

.....
.....

6.- De quin any és la Constitució espanyola actual?

7.- A quin any va morir Franco?

8.- Observa el quadre i omple els buits:



Nom del quadre:

Any creació:

Autor:

Què representa?

.....
.....

(La imatge del qüestionari ha estat extreta de <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>)

Annex 6. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 1 (abans del confinament)

Sem.:	Equip:	COAVALUACIÓ		
Nom de l'avaluador:				
Company avaluat:	Sí	No	Per què?	
1. Participa activament?				
2. Contribueix a una bona organització en grup?				
3. Acaba la feina quan toca?				
4. Fa la feina amb bona predisposició?				
5. La feina s'adequa al que s'ha proposat en grup?				
6. Assisteix a classe?				
7. Porta el material necessari?				
8. Arriba puntual i marxa al mateix moment que la resta del grup?				
9. Ajuda a la resta quan fa falta?				
10. Aporta idees significatives?				
En què pot millorar?				

Annex 7. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 1 (final de l'experiència cooperativa)

Sem.: Equip:	COAVALUACIÓ		
Nom de l'avaluador:			
Company avaluat:	Sí	No	Per què?
1. Participa activament?			
2. Contribueix a una bona organització en equip?			
3. Acaba la feina quan toca?			
4. Fa la feina amb bona predisposició?			
5. La feina feta s'adequa al que s'havia proposat en equip?			
6. S'ha connectat virtualment en els moments que heu acordat de reunir-vos?			
7. Disposa del material necessari pel desenvolupament dels treballs virtuals?			
8. És puntual en començar i acabar les reunions/sessions virtuals amb la resta de l'equip?			
9. Ajuda a la resta quan fa falta?			
10. Aporta idees significatives?			
En què pot millorar?			

Annex 8. Rúbrica de coavaluació dels membres dels equips estudi de cas 2

Sem.:	Grup:	COAVALUACIÓ		
Nom de l'avaluador:				
Nom company que s'avalua	Sí	De vegades	No	Per què?
1. Participa activament?				
2. Aporta idees significatives (substancials, d'interès, raonades)?				
3. Contribueix a una bona organització en grup?				
4. Fa la feina individual per a la data marcada i per a després treballar-ho en grup?				
5. Fa la feina amb bona predisposició?				
6. La feina/les aportacions s'adeqüen al que s'ha proposat en equip?				
7. Disposa del material/els enllaços necessaris per realitzar les tasques?				
8. Es connecta puntualment i marxa després del balanç amb el gran grup?				
9. Ajuda la resta quan fa falta?				
10. Demana ajuda/es deixa ajudar per la resta de l'equip quan ho necessita?				
En què pot millorar?				

Annex 9. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips de l'estudi de cas 1 (abans del confinament)

Sem.: Equip:	AUTOAVALUACIÓ		
Nom:	Sí	No	Per què?
1. Entrego la feina en el dia pactat pel meu grup?			
2. La feina que he fet s'adequa al que se'm demana?			
3. Aporto idees significatives dins del grup?			
4. Valoro les aportacions dels companys?			
5. Assisteixo a classe a l'hora i marxo quan el meu grup ha acabat?			
6. Participo activament?			
7. Porto el material necessari?			
8. Ajudo als meus companys del grup?			
9. Faig la feina amb bona predisposició?			
10. Acabo la feina quan toca?			
• En què puc millorar?			

Annex 10. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels equips de l'estudi de cas 1 (al final de l'experiència cooperativa)

Sem.: Equip:	AUTOAVALUACIÓ		
Nom:	Sí	No	Per què?
1. Entrego/Faig la feina en el dia pactat pel meu equip?			
2. La feina que he fet s'adequa al que se'm demana?			
3. Aporto idees significatives dins de l'equip?			
4. Valoro les aportacions dels companys?			
5. M'he connectat virtualment en els moments que hem acordat de reunir-nos?			
6. Participo activament?			
7. Disposo del material necessari pel desenvolupament dels treballs virtuals?			
8. Soc puntual en començar i acabar les reunions/sessions virtuals amb la resta de l'equip?			
9. Ajudo els meus companys de l'equip?			
10. Faig la feina amb bona predisposició?			
En què puc millorar?			

Annex 11. Rúbrica d'autoavaluació dels membres dels grups de l'estudi de cas 2

Sem.:	Grup:	AUTOAVALUACIÓ			
Nom:		Sí	De vegades	No	Per què?
1. Faig la feina individual per al dia marcat per a després treballar-ho en grup?					
2. M'ajusto al que es demana, sé què s'ha de fer en aquella tasca/estic atent a les instruccions?					
3. Aporto idees significatives (substancials, d'interès, raonades) dins del grup?					
4. Valoro les aportacions dels companys?					
5. Assisteixo a classe a l'hora i marxo quan s'ha acabat el balanç al gran grup?					
6. Participo activament en el treball en grup?					
7. Tinc disponible el material/els enllaços necessaris per fer les tasques?					
8. Ajudo els meus companys d'equip quan cal?					
9. Em deixo ajudar/demano ajuda al grup quan la necessito?					
10. Faig la feina amb bona predisposició?					
En què puc millorar?					

Annex 12. Rúbrica de coavaluació dels rols exercits pels membres dels equips de l'EC1

<i>Nom avaluador i rol</i>	No compleix amb el seu rol (1)	De vegades compleix amb el seu rol (2)	S'adequa al seu rol (3)	Fa bé el seu rol (4)	Fa molt bé el seu rol (5)
Company 1 - rol					
Per què?					
En què pot millorar?					
Ha variat el seu rol (o la manera d'exercir-lo) en passar a treballar virtualment? Explica't.					
Company 2 - rol					
Per què?					
En què pot millorar?					
Ha variat el seu rol (o la manera d'exercir-lo) en passar a treballar virtualment? Explica't.					
Company 3 - rol					
Per què?					
En què pot millorar?					
Ha variat el seu rol (o la manera d'exercir-lo) en passar a treballar virtualment? Explica't.					
Hauries plantejat de fer algun canvi dintre del grup?					
Sí/No. Per què?					

Annex 13. Rúbrica de coavaluació dels rols exercits pels membres dels grups de l'EC2

<i>Nom avaluador</i>		No compleix amb el seu rol (1)	Compleix poc/de vegades amb el seu rol (2)	Compleix amb la mesura justa amb el seu rol (3)	Exerceix bé el seu rol (4)	Exerceix molt bé el seu rol (5)
NOM company 1	<i>Escriure rol 1</i>					
	<i>Escriure rol 2</i>					
	<i>Escriure rol 3</i>					
Per què?						
En què pot millorar?						
NOM company 2	<i>Escriure rol 1</i>					
	<i>Escriure rol 2</i>					
	<i>Escriure rol 3</i>					
Per què						
En què pot millorar?						
NOM company 3	<i>Escriure rol 1</i>					
	<i>Escriure rol 2</i>					
	<i>Escriure rol 3</i>					
Per què?						
En què pot millorar?						

Annex 14. Instrument Pla de l'equip per als dos estudis de cas

PLA DE L'EQUIP Núm.:			
Nom i núm. de l'equip:		Curs:	Grup seminari:
Període vigència del Pla:			
Distribució dels càrrecs			
Càrrec:		Exercit per:	
Coordinador			
Portaveu			
Secretari			
Organitzador			
Ajudant?			
Objectius de l'equip			
1.-			
2.- Utilitzar el temps adequadament			
3.-			
4.- Acabar la feina dins el temps previst			
...			
Compromisos personals			
Nom		Compromís	
VALORACIÓ DEL PLA DE L'EQUIP			
Com ha funcionat el nostre equip?		Cal millorar	Bé
1.- Cadascú ha exercit les tasques del seu càrrec.			
2.- Tots hem après.			
3.- Hem utilitzat el temps adequadament.			
4.- Acabem la feina dins el temps previst.			
5.- Ens ajudem els uns als altres.			
6.- Hem avançat en els altres objectius de l'equip.			
7.- Cadascú ha complert el seu compromís.			
Què és el que fem especialment bé?			
En què hem de millorar?			
Objectius per al pròxim Pla de l'equip			
Valoració global Negativa / Positiva / Molt positiva		Vistiplau del professor	

Annex 15. Instrument Diari de sessions

DIARI DE SESSIONS	
Dia	
Núm. de seminari i d'equip	
Què hem fet?	
Com ha anat?	
Membres de l'equip que han assistit	

Annex 16. Rúbrica de consultes al docent i de conflictes dels equips i grups dels dos estudis de cas

S'exemplifica mostrant la rúbrica utilitzada per al seminari 1 de l'estudi de cas 1.

Seminari 1 Equips heterogenis	Tipologia de pregunta		Conflictes en l'equip		Observacions
	Procediment treball	Gestió de l'equip	Gestionat per l'equip	Gestionat pel professor	
Equip 1					
Equip 2					
Equip 3					
Equip 4					
Equip 5					
Equip 6					
Equip 7					
Equip 8					
Equip 9					
Equip 10					
Equip 11					
Equip 12					
<i>TOTAL</i>					

Annex 17. Rúbrica d'avaluació del treball cooperatiu EACoop

A) Configuració de l'equip		
1.- L'equip es veu cohesionat?	Sí	No
Dona'n una breu explicació:		
[Coneixença entre membres (relació que s'estableix entre ells: amistat, discussió, etc.), motivació vers la tasca , tipus d'interacció : positiva (debat o discussió permanent de tipus propositiu) o negativa (rol passiu d'alguns membres, assumptió sense discussió de propostes, imposicions, etc.)]		
2.- L'equip té un lideratge clar, en el sentit que hi ha un membre que és qui més parla, qui quasi dona ordres, qui assigna feina...?	Sí	No
Dona'n una breu explicació:		
[Tipus de lideratge: per voluntat (es mostra disposat a l'exercici d'aquesta funció: quina actitud t'ho fa pensar?) o necessitat (exerceix aquesta funció ja que l'equip no rutlla i ho fa gairebé per obligació)]		
2a.- Si l'equip té un lideratge clar, hi ha qui es mostra recelós i d'alguna forma contestatari, o sigui, que no hi combrega totalment?	Sí	No
Dona'n una breu explicació:		
2b.- Si l'equip té un lideratge clar, hi ha elements totalment passius en el grup de treball cooperatiu?	Sí	No
De quina forma es manifesta aquesta passivitat?		
3.- L'equip té un lideratge doble o bicèfal, en què hi ha dos alumnes que són els que més parlen, que quasi donen ordres, que assignen feina...?	Sí	No
Dona'n una breu explicació:		
4.- Tots els integrants de l'equip cooperen de forma molt clara, assumeix tothom la part que els toca?	Sí	No
Quines evidències has detectat per donar la resposta?		
[Inversió de temps (com gestionen/aprofiten el temps a l'aula), necessitat d' acords/consens per seguir avançant (ho consideren necessari? Si és sí: com ho fan?/ Si és no: com tiren endavant?), necessitat d'aportacions individuals a la tasca col·lectiva (assumpció de responsabilitat)]		
B) Funció socialitzadora		
5.- Hi ha igualtat de tracte entre tots els components de l'equip?	Sí	No
Dona'n detall:		
[Respecte entre els membres (com s'exerceix?) i valoració de les aportacions i integració d'aquestes al treball grupal]		
6.- En el treball de l'equip apareixen idees divergents?	Sí	No
Com es tracten entre els integrants de l'equip?		
[Reformulació constant de la feina feta -crítica o constructiva- (posar en dubte què s'està fent, aportació de noves perspectives de treball, etc.), acceptació de la feina feta per manca d'interès, objectiu clarament compartit o intenció de resoldre ràpidament la feina]		
Com han pres la decisió final?		
☐ Se senten arguments intuïtius per reforçar les idees. ☐ Se senten arguments amb base bibliogràfica per reforçar les idees. ☐ Se senten arguments científics per reforçar les idees. ☐ Altres.		
Dona'n detall explicatiu:		
[Existència de dubtes entre l'equip però s'accepta la postura proposada sense debat , aprofitament dels arguments per enriquir el treball amb debat (de tipus intuïtiu o de contrastació bibliogràfica), inexistència de divergència per motius diversos (palesar-los), valoració de l'acord per part de l'alumnat que l'assoleix, respecte de l'acord assumit tot i existir-hi certa oposició]		

7.- L'equip com a tal actua amb responsabilitat i eficàcia? És a dir: tots els components de l'equip assumeixen la responsabilitat d'elaborar un bon producte final conjunt? Sí No Dona'n detall: 8.- L'equip cooperatiu ha aprofitat tot el temps disponible en el treball encomanat? Sí No Bastant Dona'n detall explicatiu: 9.- L'equip cooperatiu mostra voluntat d'aprendre i saber? És a dir: detecten qüestions que desconeixen i busquen la manera d'informar-se? Sí No A vegades Dona'n detall explicatiu:
C) Aprofitament del professor
10.- L'equip ha requerit l'atenció del professor? Sí No Si l'han requerida, dona'n detall: [Han acordat entre tots la presència del professor?, en quin moment han requerit la presència del professor?, era un dubte sobre el contingut del treball o sobre com s'havia de fer el treball?] 11.- Si el professor s'ha acostat a l'equip (sense ser requerit), quina ha estat l'actitud dels membres? Receptiva Neutra Dona'n detall: [Han aprofitat per fer preguntes?, han aprofitat per resoldre dubtes?, han rebutjat amablement la presència del professor perquè ja treballaven de manera fluida?, han dubtat i han esperat que marxés el professor per plantejar-se qüestions?]
D) Resultat final
12.- Fes-ne una valoració general, posant una nota de 0 a 10, sobre si el format cooperatiu no s'ha complert gens o totalment. Dona'n detall: Què caldria millorar?

Annex 18. Qüestionari de valoració dels participants de l'estructura cooperativa dissenyada (els dos estudis de cas)

EC1	1	2	3	4	5
1.- El mètode cooperatiu assegura la implicació activa de l'estudiant en el procés d'aprenentatge.					
2.- La metodologia cooperativa contribueix al desenvolupament de la capacitat per raonar de manera crítica.					
3.- El mètode cooperatiu permet incrementar el nivell d'aprenentatge de les Ciències Socials mitjançant la interacció entre companys.					
4.- La metodologia cooperativa ha de ser una prioritat curricular.					
5.- El treball en equips cooperatius no només assegura l'assumpció de coneixements, sinó que també garanteix l'assumpció de la competència social (valors cooperatius) en el procés d'aprenentatge.					
6.- L'ús d'equips cooperatius a la classe augmenta la probabilitat que els estudiants es reuneixin fora de l'aula per a continuar estudiant junts.					
7.- L'aprenentatge cooperatiu permet que els estudiants treballin en equip de manera autònoma, i que assumeixin responsabilitats -individuals i de grup- en el seu propi procés d'aprenentatge.					
8.- El mètode cooperatiu permet acomodar els diferents estils d'aprenentatge dels estudiants que formen l'equip.					
9.- El mètode cooperatiu prepara els estudiants per al món del treball actual.					
10.- Quan sigui mestra aplicaré el mètode cooperatiu a l'aula de Primària.					

Aquest és el qüestionari per a l'estudi de cas 1, en l'estudi de cas 2 s'han fet canvis superficials com canviar on diu "mètode cooperatiu" per "cooperació entre alumnes", per tal d'adaptar-ho al segon estudi de cas.

Annex 19. Instrument per a la triangulació de dades dels seminaris i dels estudis de cas: Diagrama radial i teranyina

Elements	Ítem	1	2	3	4	5
A) Habilitat socials	1.- Diàleg, escolta i debat					
	2.- Confrontació d'idees					
	3.- Entesa i consens					
B) Processament grupal	4.- Responsabilitats grupals, compromisos i rols					
	5.- Capacitat d'autoregulació					
	6.- Gestió del temps					
C) Responsabilitat individual	7.- Responsabilitat i esforç individual					
	8.- Voluntat d'aprenentatge					
	9.- Interdependència positiva d'objectius					
D) Interdependència positiva	10.- Conductes cooperatives					
	11.- Participació de tots					
	12.- Diferències de ser i fer ajuden el grup					

A) Habilitats socials (HS)

1.- Els participants treballen amb diàleg, capacitat d'escolta i debat: “**diàleg, escolta i debat**”

2.- Els participants confronten punts de vista: “**confrontació d'idees**”

3.- Els participants arriben a acords davant d'opinions diferents o conflictes: “**entesa i consens**”

B) Processament grupal (PG)

4.- Els participants compleixen responsabilitats, compromisos i rols: “**responsabilitats grupals, compromisos i rols**”

5.- Els participants s'autoregulen conductes, maneres de treballar, resolen conflictes, etc.:
“capacitat d'autoregulació”

6.- Els participants gestionen bé el temps: **“gestió del temps”**

C) Responsabilitat individual (RI)

7.- Els participants reflexionen de manera individual i no només de manera conjunta dins del grup, i fan el que pertoca individualment amb esforç dintre dels grups:
“responsabilitat i esforç individual”

8.- Els participants mostren voluntat d'aprendre: **“voluntat d'aprenentatge”**

9.- Els participants treballen pel bé comú i de la millor manera per aconseguir els objectius que es proposen: **“interdependència positiva d'objectius”**

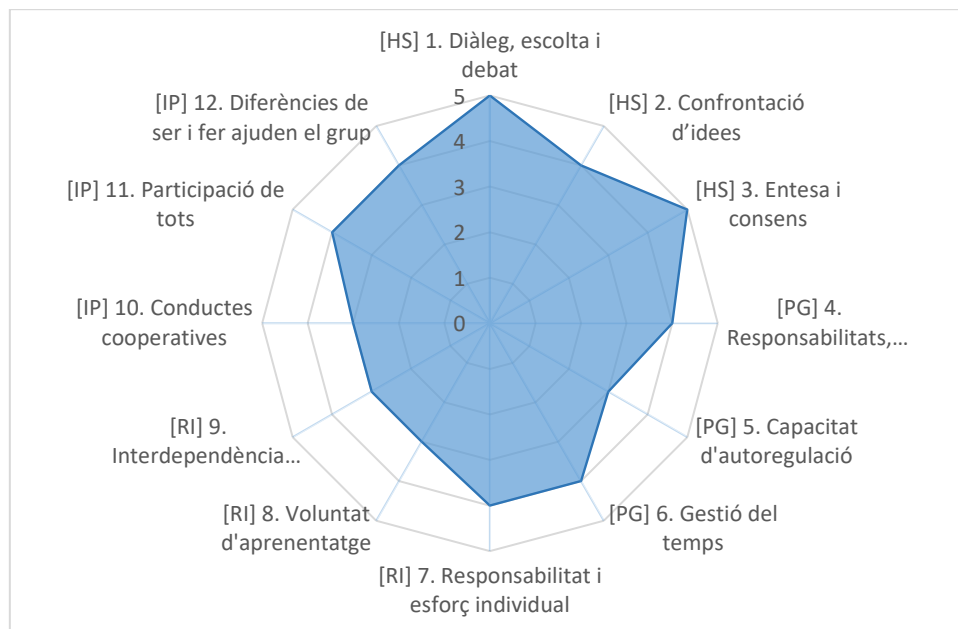
D) Interdependència positiva (IP)

10.- Els participants tenen conductes cooperatives, és a dir, s'ajuden entre ells, s'ajuden mútuament, s'aconsellen, etc.: **“conductes cooperatives”**

11.- Participació de tots els membres del grup: **“participació de tots”**

12.- Les diferències de ser i treballar entre els participants ajuden al funcionament del grup: **“diferències de ser i fer ajuden el grup”**

Exemple de diagrama radial o teranyina



Annex 20. Qüestionari percepció estudiants que compara el debat “clàssic” i el debat “DFDF” (estudi de cas 2)

<i>Preguntes qüestionari</i>	<i>Escala Likert</i>				
1.- Amb el debat DFDF hi ha més confrontació d'idees que amb el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
2.- Creus que el debat DFDF ajuda els estudiants a aprendre a pensar per ells mateixos?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
3.- Amb el debat DFDF has après més que no pas amb el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
4.- L'estructura del debat DFDF ajuda a respectar més les regles d'intercanvi de paraula que el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
5.- L'estructura i l'organització del DFDF permet respectar més les idees dels altres que el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
6.- El debat DFDF contribueix a estructurar més les idees que conformen l'argumentació que no pas el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
7.- L'estructura del debat DFDF és una estructura de debat que facilita més el sorgiment d'idees que el debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
8.- L'estructura de debat DFDF permet establir més contrargumentacions que l'estructura de debat clàssic?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
9.- Quina és la valoració final de l'experiència amb el debat DFDF?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					
10.- Utilitzaries el debat DFDF a l'aula de Primària (adaptant-lo)?	1	2	3	4	5
<i>Per què?</i>					

Annex 21. Rúbrica d'anàlisi del debat (estudi de cas 2)

<i>Formes argumentatives / Formes argumentatives</i>										
Sigles	Terme original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
AT	<i>Relativisme</i>	Relativisme								
AR	<i>Argumentation-reformulation</i>	Argumentació-reformulació								
AC	<i>Citation ou référence</i>	Cita o referència								
AE	<i>Exemple</i>	Exemple								
ACE	<i>Contre-exemple</i>	Contraexemple								
AA	<i>Argument par l'absurde</i>	Argumento per l'absurd								
AM	<i>Agir moral</i>	Actuar moralment								
AP	<i>Complémentarité paradoxale</i>	Complementarietat paradoxal								
AI	<i>Interdépendance</i>	Interdependència								
AL	<i>Lien logique</i>	Enllaç lògic								
ACA	<i>Contre-argumentation</i>	Contraargument								
		Total								
<i>Formes problématisantes / Formes problematitzadores</i>										
Sigles	Terme original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
Q0	<i>Question de départ</i>	Primera pregunta								
QM	<i>Question d'organisation matérielle</i>	Qüestió d'organització material								
QA	<i>Question-argumentation</i>	Pregunta-argument								
QI	<i>Question d'implication personnelle</i>	Qüestió d'implicació personal								
QD	<i>Dilemme moral</i>	Dilema moral								
QP	<i>Paradoxe</i>	Paradoxa								
QC	<i>Conjecture</i>	Conjectura								
QE	<i>Recherche d'états et de preuves</i>	Recerca i proves								
		Total								
<i>Formes conceptualisantes / Formes conceptualitzadores</i>										
Sigles	Término original	Traducció	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	T
CE	<i>Exemple</i>	Exemple								
CD	<i>Déclinaisons conceptuelles</i>	Variacions conceptuals								
CC	<i>Distinctions conceptuelles</i>	Distincions conceptuals								
CI	<i>Interrogation</i>	Consulta								
CA	<i>Assertion</i>	Afirmació								
CM	<i>Analogie</i>	Analogia								
		Total								

Annex 22. Qüestionari percepcions estudiants sobre el mètode Puzzle: estudi transversal

A. INICIAL	Sí	No	Per què?
1. Has entès què s'havia de fer?			
B. GRUP EXPERTS	Sí	No	Per què?
2. Has pogut resoldre la feina?			
3. Has pogut aprofundir en el tema (tipologia de fonts i opinions dels altres)?			
4. Has pogut aportar dins del grup?			
5. Has treballat bé dins del grup?			
6. Tens clar quina funció tenen els grups d'experts?			
C. GRUP BASE	Sí	No	Per què?
7. Has entès bé l'explicació dels companys?			
8. Heu tingut coordinació a l'hora d'explicar-vos els temes?			
9. T'has deixat informació per explicar?			
10. Creus que els companys t'han entès?			
D. VALORACIÓ FINAL	Sí	No	Per què?
11. T'ha resultat útil l'estratègia per aprendre?			
12. Utilitzaries l'estratègia a l'aula de Primària?			
13. Com a estratègia cooperativa, quina nota li posaries? (del 0 al 10)?		Per què?	

Annex 23. Protocol d'actuació en cas d'incidents i model de fitxa de registre d'incidències

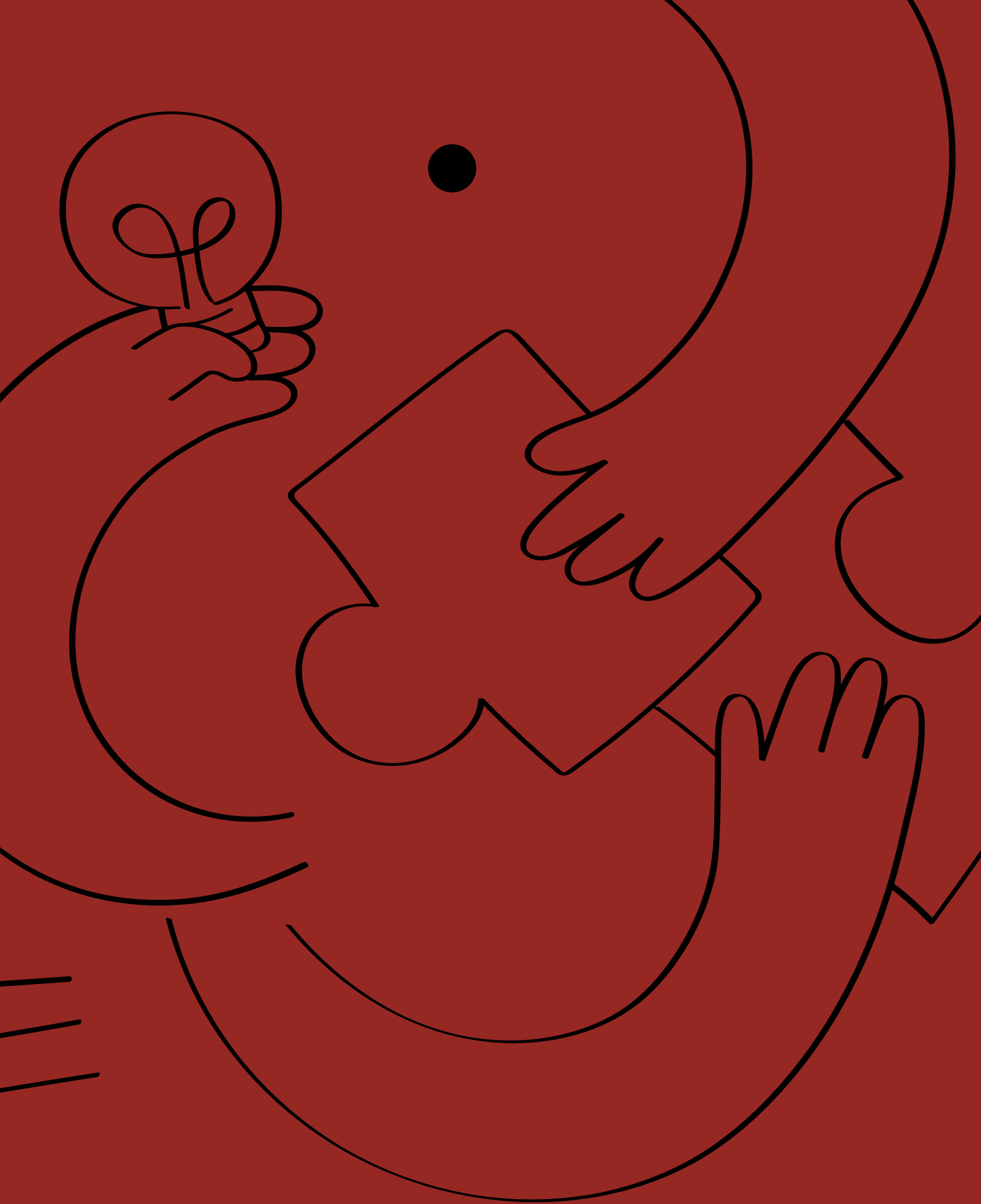
Protocols d'actuació en cas d'incidents
Protocol d'actuació del grup en cas d'algun conflicte intern 1.- Es comunicarà el problema al professor. 2.- Es dialogarà entre els membres del grup. Un membre de l'equip farà de mediador. 3.- S'intentarà resoldre el problema, tot establint una decisió grupal. 4.- Es comunicarà la decisió grupal al professor, que hi haurà d'estar d'acord. 5.- Es completarà el model de fitxa de registre d'incidents. (<i>Annex 3</i>)
Protocol d'actuació en cas d'algun conflicte entre els equips. 1.- Comunicar el problema al professor. 2.- El mediador dialogarà amb els coordinadors dels grups implicats. 3.- Els membres implicats dialogaran davant la figura del mediador. 4.- Comunicar la decisió grupal al professor, que hi haurà d'estar d'acord. 5.- Es completarà el model de fitxa de registre d'incidents.

INCIDÈNCIA		
Lloc:	Data:	Hora:
Grup seminari:	Equip cooperatiu:	
Situació de treball:		
Incident:		
Observacions:		

Annex 24. Nombre total de consultes i conflictes apareguts en les tres primeres sessions de l'estudi de cas 2

Seminari 1 (EC2)	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió del grup		Gestionat pel grup		Gestionat pel prof.	
S1G1	1		1		0		0	
S1G2	2		0		0		0	
S1G3	1		0		0		0	
S1G4	2		0		0		0	
S1G5	2		0		0		0	
S1G6	1		0		0		0	
S1G7	1		0		0		0	
S1G8	1		0		0		0	
S1G9	1		1		0		0	
S1G10	1		0		0		0	
TOTAL	13	4'3/s.	2	0'7/s.	0	0/s.	0	0/s.
TOTAL	15 → 5/sessió				0 → 0/sessió			

Seminari 2 (EC2)	Consultes				Conflictes			
	Procediment treball		Gestió del grup		Gestionat pel grup		Gestionat pel prof.	
S2G11	1		1		0		0	
S2G12	1		0		0		0	
S2G13	3		1		0		0	
S2G14	0		0		0		0	
S2G15	2		1		0		0	
S2G16	3		1		1		0	
TOTAL	10	3'3/s.	4	1'3/s.	1	0'3/s.	0	0/s.
TOTAL	14 → 4'7/sessió				1 → 0'3/sessió			



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI