

Junts tenim millors idees

Els efectes de l'aprenentatge cooperatiu en la producció oral i escrita d'un text argumentatiu i en la motivació per aprendre

Mireia Rom Salvador



Treball de Fi de Màster

Màster en Formació del Professorat d'Ensenyament Secundari Obligatori i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat de Llengua i Literatura Catalana

Tutora: Olga Cubells Bartolomé

Juny de 2021

Resum

Aquest estudi avalua l'aplicació d'una proposta d'intervenció basada en la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu en el marc de la matèria de Llengua Catalana i Literatura per a alumnat de segon de secundària. En concret, s'ha analitzat si l'aprenentatge cooperatiu contribueix a millorar el rendiment acadèmic en l'expressió escrita i en l'expressió oral de textos argumentatius, així com a augmentar la motivació intrínseca i a tenir una percepció més positiva respecte al treball en equip.

La mostra de l'estudi han estat 62 alumnes del nivell de segon d'ESO de l'Escola Puigcerver de Reus. En la classe A (grup experimental) s'ha aplicat la metodologia cooperativa, mentre que en la classe B (grup control), els estudiants han treballat amb equips no cooperatius formats lliurement per ells mateixos.

Els instruments de recollida de dades han estat un qüestionari pretest i posttest amb 17 preguntes segons l'escala de Likert sobre la valoració, la motivació i la implicació en el treball cooperatiu; un qüestionari pretest i posttest tipus KPSI per analitzar la percepció de l'alumnat sobre el seu progrés en la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu; i les qualificacions obtingudes al final de la seqüència didàctica –les globals i les relatives a l'expressió escrita i a l'expressió oral.

Les conclusions assenyalen que l'aprenentatge cooperatiu ajuda a la millora del rendiment acadèmic de l'alumnat amb necessitats educatives especials, tant pel que fa a l'expressió escrita com a l'expressió oral de textos argumentatius. Tanmateix, no s'ha pogut demostrar que aquesta metodologia també influeixi en la millora del rendiment acadèmic del conjunt de l'alumnat ni a augmentar la motivació intrínseca o el nivell d'implicació dels estudiants.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, alumnat amb necessitats educatives especials, text argumentatiu, expressió escrita, expressió oral, motivació intrínseca.

Abstract

This study evaluates the application of an intervention proposal based on cooperative learning for secondary school students in Catalan Language and Literature. Particularly, it investigates whether cooperative learning contributes to improving academic performance in terms of written and oral production of argumentative texts, as well as to increasing intrinsic motivation and having a more positive perception towards teamwork.

The sample of this investigation are 62 students in 9th grade studying at Escola Puigcerver, located in Reus (Spain). Cooperative learning methodology has been applied in A class (experimental group), while students in B class (control group) have worked in non-cooperative teams designed by themselves.

The data have been gathered by the following instruments: a pretest and posttest with 17 Likert scale questions on assessment, motivation and involvement in teamwork, a KPSI pretest and posttest to analyze students' perceptions of their own progress in oral and written production of argumentative texts, and qualifications obtained at the end of the didactic sequence, both global and related to the written and the oral expression.

The results indicate that cooperative learning helps to improve academic performance of students with special education needs, in terms of written and oral production of argumentative texts. However, findings cannot prove that this methodology also influences the improvement of academic performance of all students, neither intrinsic motivation nor level of involvement.

Key words: cooperative learning, students with special education needs, argumentative text, written and oral expression, intrinsic motivation.

Índex

Resum	2
Abstract.....	3
Introducció.....	5
Marc teòric	7
Mètode de recerca.....	15
Intervenció educativa	18
Anàlisi de dades	20
Resultats.....	27
Conclusions i discussió.....	48
Referències.....	54
Annex I. Unitat didàctica: Junts tenim millors idees.....	61
Annex II. Rúbriques d'avaluació	78
Annex III. Qüestionaris pretest i posttest lliurats a l'alumnat	82
Annex IV. Resultats del pretest i el posttest segons l'escala de Likert sobre la percepció de l'alumnat respecte al treball grupal.....	86
Annex V. Resultats del pretest i posttest tipus KPSI sobre la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu	95
Annex VI. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu.....	105

Introducció

Aquest Treball de Fi de Màster es proposa explorar les potencialitats de l'aprenentatge cooperatiu en l'expressió escrita i en l'expressió oral, concretament, per treballar el text argumentatiu a segon de secundària en la matèria de Llengua Catalana i Literatura.

L'estructura del treball consta de les següents parts:

- La primera part està dedicada a la introducció, motivació i justificació de la investigació.
- La segona part correspon al marc teòric, en què es contextualitza la temàtica investigada en la recerca feta anteriorment.
- La tercera part explica el mètode de recerca: les preguntes, els objectius generals i específics, el disseny, el context, les variables, els instruments de recollida de dades i el tipus d'anàlisi.
- En la quarta part es desplega la unitat didàctica que s'ha aplicat durant la intervenció amb l'alumnat, amb les competències i els continguts clau, els objectius, les activitats i els criteris d'avaluació.
- La cinquena part mostra els resultats de l'anàlisi de dades i les conclusions que se n'han extret, així com la discussió respecte a altres investigacions, i reflexions entorn a les limitacions, futures línies de recerca i les implicacions de l'estudi.
- Finalment, en la sisena part s'inclouen les referències i annexos amb la unitat didàctica, les rúbriques d'avaluació, els qüestionaris, i els gràfics i taules elaborats a partir dels resultats obtinguts en l'anàlisi de dades.

La intervenció educativa s'ha dut a terme en dos grups-classe de segon de secundària de l'escola Puigcerver de Reus, ambdós formats per 31 alumnes amb diferents nivells i ritmes d'aprenentatge, 11 dels quals tenen un pla individualitzat. El professorat tutor té dissenyada una proposta d'equips cooperatius per a cada línia, però en el centre aquesta metodologia encara no s'ha posat en pràctica. És per això que, en aquest treball, s'ha partit d'aquesta feina prèvia i de la predisposició del centre a desenvolupar l'aprenentatge cooperatiu per

implementar-lo a la realitat de l'aula i analitzar-ne els resultats pel que fa al rendiment acadèmic, la motivació i la implicació.

En el cas de Llengua Catalana i Literatura, el professorat ha detectat la necessitat que l'alumnat millori les dimensions de l'expressió escrita i la comunicació oral. Si bé alguns estudiants no mostren dificultats per produir textos de tipologia diversa, molts d'altres tenen problemes per seguir l'estructura adequada, planificar i ordenar les idees, i escriure un text o pronunciar un discurs seguint els criteris d'adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística i gramatical. A més, bona part de l'alumnat no té l'hàbit de revisar els textos per millorar-los.

Que l'alumnat aprèn *més* quan treballa cooperativament ho demostren els múltiples estudis que s'han realitzat en aquest àmbit. L'adverbi *més*, segons recorda Zariquiey, (2016, p.10), "també es projecta a la varietat, ja que quan els alumnes cooperen per a aprendre, aprenen força més que els continguts curriculars sobre els quals estan treballant". L'ús de mètodes cooperatius, a més, fomenta l'empatia, la tolerància, l'acceptació, l'amistat i la confiança personal i, fins i tot, redueix l'absentisme escolar (Solomon et al., 2001), per la qual cosa ajuda a evitar molts dels problemes socials que es presenten en la infància i en l'adolescència (Gillies, 2003).

Posar l'alumnat al centre, privilegiar la interacció entre iguals i democratitzar l'accés a les oportunitats forma part del canvi de mirada que conforma la base d'una escola més orientada a les necessitats socials i als reptes del món actual. Una perspectiva que implica el foment de l'autonomia, l'esperit crític i la capacitat de l'alumnat d'aprendre a aprendre, amb la voluntat que sàpiga sortir-se'n en un món canviant i insegur, que avaluarà les seves habilitats més que no pas els continguts apresos, i en què caldrà que preservin la diversitat com la font de riquesa que (els) representa.

Marc teòric

El text argumentatiu

Treballar els diferents tipus de text és primordial perquè l'alumnat sigui competent en els diferents usos de la llengua en la seva interacció habitual amb els altres (Álvarez, 1997, p.30). En particular, els textos argumentatius es donen en una gran varietat de situacions comunicatives en què és necessari prendre partit: discussions informals, debats, discursos polítics, editorials i cartes dels lectors, tertúlies dels mitjans de comunicació, crítiques culturals, anuncis publicitaris, argumentacions judicials, informes especialitzats, etc.

L'argumentació és una activitat discursiva que es du a terme per influir en els destinataris (Camargo et al., 2012, p.5) i, en concordança, el text argumentatiu té la funció d'exposar una opinió i de raonar-la amb l'objectiu de convèncer. L'emissor està normalment implicat en el missatge, cosa que es pot mostrar mitjançant l'ús de la primera persona (Consorti per a la Normalització Lingüística, 2015, p.18). Hi abunden, a més, frases coordinades i subordinades, així com verbs i adjectius valoratius, i expressions connotatives. També acostumen a incloure connectors i marques lingüístiques per donar cohesió interna i seguir el fil argumental (Departament de Justícia, 2008, p.222).

Segons el contingut, poden apel·lar a la raó –opinions d'experts, fonts d'informació diversificades, dades estadístiques...– per convèncer, o bé a la subjectivitat, per persuadir –acusació dels oponents, desmentits, insinuacions, advertències, promeses, etc. (Perelman, 2001, p.4). Generalment els textos argumentatius porten un títol i consten de tres parts diferenciades (Departament de Justícia, 2008, p.222):

1. **Introducció:** s'hi presenta breument el tema i s'hi anuncia quina és la postura que l'autor/a defensarà.
2. **Desenvolupament:** s'hi expressen els motius que defineixen la postura de l'autor/a. Cada argument principal, al qual correspon un paràgraf, pot anar acompanyat d'altres idees secundàries.

3. **Conclusió:** sintetitza en un paràgraf les idees expressades en el desenvolupament (tesi). Algunes vegades es deixa el final obert.

Pel que fa a la didàctica del text argumentatiu, cal acompanyar l'alumnat per afrontar diferents reptes (Perelman, 2001, p.5). Primerament, la tensió dialèctica que produeix l'escriptura entre allò que el subjecte vol expressar i com ho ha de fer d'acord amb una situació comunicativa i amb unes exigències concretes.

En segon lloc, l'obertura del text i la dependència del context. En els debats orals, la cooperació del receptor és clau per construir el missatge, fer canvis i precisar continguts (Rodríguez, 1995). Per contra, en els textos escrits el diàleg hermenèutic esdevé força més complex i, per això, cal planificar els arguments i coordinar els punts de vista (Dolz, 1993), a més de crear una imatge dels destinataris potencials tan ajustada com sigui possible a la realitat perquè l'argumentació sigui eficaç (Perelman i Olbrechts-Tyteca, 2000).

Així mateix, elaborar arguments i contraarguments exigeix augmentar el coneixement del tema, transitar intensament sobre el contingut i conèixer les propietats del text, la seva estructura i la diversitat d'estratègies, segons assenyala Perelman (2001, p.6). L'exercici de la producció oral i escrita d'aquest tipus de text, doncs, ajudarà l'alumnat a dotar de força argumentativa i expressiva la construcció del propi punt de vista, així com a utilitzar estratègies organitzadores textuais més complexes i recursos retòrics per assolir la intencionalitat desitjada i millorar les seves habilitats comunicatives.

L'aprenentatge cooperatiu

Característiques de l'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu és, seguint la definició de Johnson et al. (1999, p.5), l'ús didàctic de grups reduïts en què l'alumnat treballa conjuntament per millorar el seu propi aprenentatge i el de la resta. L'objectiu no és treballar per compte propi per assolir objectius individuals d'aprenentatge, sinó ajudar-se mútuament per aconseguir finalitats comunes. En aquest sentit, l'equitat es tradueix en què

cada integrant aprengui, al màxim de les seves capacitats, els continguts proposats, a més de saber treballar en equip.

Juntament amb un enfocament més coral i inclusiu, els grups cooperatius fomenten que l'alumnat estableixi relacions responsables i duradores que els ajudaran a esforçar-se en les tasques encomanades, a progressar en el compliment de les seves obligacions acadèmiques i a tenir un bon desenvolupament cognitiu i social (Johnson et al., 1992, 1991). També promouen valors que afavoreixen el creixement socioemocional com el respecte, la solidaritat i la tolerància (Ferreiro i Calderón, 2006).

David i Roger Johnson (1999) esmenten cinc principis que apunten l'aprenentatge cooperatiu. Primerament, la interacció cara a cara. En segon lloc, la interdependència positiva, que es refereix a la vinculació que s'estableix entre l'alumnat un cop és conscient que només pot assolir els objectius d'aprenentatge si ho fa el conjunt del grup. Per això es recomana reforçar els assoliments grupals reconeixent els membres com un grup unit (Echeita, 2012).

En tercer lloc, la responsabilitat individual, ja que, tot i treballar cooperativament, els alumnes són considerats responsables del seu propi aprenentatge, a més de ser avaluats tant de manera individual com col·lectiva. En quart lloc, les habilitats de col·laboració necessàries per a un funcionament eficaç del grup, que es recomanen practicar abans d'iniciar-se en el treball cooperatiu. Finalment, la supervisió dels processos grupals, en què els membres s'asseguren que l'equip està treballant de manera satisfactòria i coordinada.

Kagan (1999) substitueix els dos últims elements per la participació igualitària per formar l'acrònim anglès PIES (*Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction*).

I és que l'aprenentatge cooperatiu va molt més enllà de dividir l'alumnat en equips de treball. No és estrany que una de claus de l'èxit sigui el disseny dels grups. McCaslin i Good (1996) assenyalen alguns perills d'una mala estructuració: que el grup reforci idees errònies en lloc de corregir-les, que la socialització domini sobre l'aprenentatge i la pressa per acabar sobre la reflexió, i que alguns alumnes transfereixin la dependència vers el mestre cap a l'alumne

“expert” del grup i, per tant, que l’aprenentatge continuï sent passiu. A més, és probable que aquests alumnes que empenyen el projecte col·lectiu tinguin la sensació que haurien après més si haguessin treballat de manera individual.

En la mateixa línia, Battistich et al. (1993) subratllen la importància de la planificació i la supervisió dels grups per part dels docents, perquè les interaccions grupals serveixin per explotar les potencialitats de la metodologia. Cal revisar, doncs, les dinàmiques internes dels equips, ja que, si existeix pressió per mostrar conformitat o si un estudiant domina la resta, les interaccions poden resultar improductives i reforçar idees errònies o arribar a una comprensió superficial. També cal vigilar que no es produeixi un biaix socioeconòmic que provoqui que les idees dels estudiants més desafavorits s’ignorin o es ridiculitzin, mentre que es reforcin les contribucions dels estudiants més benestants, independentment de la seva vàlua (Anderson et al., 1997; Cohen, 1986).

La composició dels grups

Per a la majoria d’autors (Zariquiey, 2016, p.31; Pujolàs et al., 2011, p.36), el nombre ideal de membres per grup se situa entre els quatre i els cinc. Alguns dels motius són perquè aquests nombres permeten un bon funcionament i una bona coordinació del grup, així com prou membres per distribuir rols i la possibilitat de subdividir el grup en algunes activitats en parelles o en una parella i un trio. A més, si algun alumne no assisteix a classe algun dia, l’equip pot seguir treballant, cosa que és més complicada amb un grup de tres i que cal tenir especialment present en un context de pandèmia com l’actual.

Tot i que la perspectiva piagetiana es decanta per la composició de grups homogenis, són molts els estudis posteriors que, en la línia de Vygotsky (1978), defensen els avantatges d’una distribució heterogènia dels equips (O’Donell i O’Kelly, 1994, p.327), ja que afavoreix la cooperació entre els estudiants perquè, com a grup, assoleixin els objectius plantejats. “Si bé els agrupaments flexibles per nivells poden ser mitjanament més efectius que els grups heterogenis, els prejudicis que poden generar a l’alumnat de baix nivell acadèmic poden ser molt superiors”, assegura Ferrer-Esteban en una anàlisi comparativa sobre diversos estudis de recerca educativa (2015, p.21).

És per això que autors com Pujolàs et al., demanen abandonar l'anomenada "lògica de l'homogeneïtat" (Brown et al., 1987): "Si esperem que alumnes diferents funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, és necessari que tinguin l'oportunitat de dur a terme tantes experiències com sigui possible basades en aquesta heterogeneïtat" (2011, p.13-14).

Així mateix, aquest tipus de grups es consideren els més adients per aprendre contingut nou, tot i que també existeix la possibilitat de combinar equips heterogenis amb equips de composició més homogènia per realitzar activitats específiques que tinguin com a objectiu practicar allò que s'ha après, per reforçar els aprenentatges d'un determinat equip o bé per introduir-ne de nous a un altre equip, cosa que permet, d'altra banda, incrementar el nombre d'interaccions de cada estudiant (Pujolàs et al., 2011, p.37; Zariquiey, 2016, p.35).

L'heterogeneïtat dels grups pot respondre a diferents criteris, el principal dels quals es basa en les capacitats i necessitats d'aprenentatge. Un dels models per excel·lència en composició de grups és el de Pujolàs et al. (2011, p.36-37), que funciona de la següent manera: es divideix la classe en tres grups, i en el primer es col·loquen els alumnes més capaços d'ajudar –no només tenint en compte el rendiment, sinó també la personalitat i l'habilitat d'exercir un lideratge positiu. En el grup 2 s'engloben els estudiants que necessiten més ajuda, són menys autònoms i estan menys motivats, i en el grup 3 se situen els alumnes restants.

A partir d'aquí, cada equip es forma amb un alumne del grup 1, un alumne del grup 2 i dos alumnes del grup 3. Finalment, caldrà revisar la proposta amb sentit comú, com ara no posar dins un mateix grup dos estudiants amb conductes disruptives o que es puguin influir negativament. També és important atendre el criteri d'afinitat entre els membres per evitar que part de l'alumnat pugui estar desmotivats pel treball en equip perquè es veu obligat a treballar amb companys que no són necessàriament els que triarien (Zariquiey, 2016, p.39).

Per fomentar la interdependència positiva i les relacions d'ajuda mútua és aconsellable completar la distribució afegint variables com el gènere i l'ètnia. Segons algunes investigacions, quan hi ha poques noies en un grup, tendeixen a ser excloses de les discussions, mentre que si es tracta d'un grup de noies amb un o dos nois, aquests solen dominar el treball i a ser "entrevistats" per elles

(Woolfolk, 2010, p.326). Altres estudis alerten, però, que en alguns grups mixtos les noies evadeixen els conflictes i els nois dominen els debats (O'Donnell i O'Kelly, 1994; Webb i Palincsar, 1996). Per corregir aquestes disfuncions, serà important fer-se valer del coneixement del caràcter de l'alumnat.

Tenir en compte aquests factors ajudarà, segons Zariquiey (2016, p.28), a "beneficiar-se dels conflictes sociocognitius que es deriven de la diversitat de punts de vista, de les situacions de bastida que es produeixen quan un alumne que sap fer alguna cosa necessita que el seu companyi aconseguixi fer-ho, de les situacions de modelatge que promou la presa de contacte amb altres maneres de fer les coses, etc."

La disposició de l'aula

Seguint les pautes de Johnson et al. (1999, p.21-22), els membres del grup han de seure junts i de tal manera que puguin mirar-se cara a cara, a la vegada que han de poder veure la pissarra sense adoptar una posició incòmoda. A més, entre els grups hi ha d'haver prou separació perquè no s'interfereixin les converses d'uns amb els altres i per permetre una circulació fluida dins l'aula.

Pel que fa a la disposició de les taules, Zariquiey (2016, p.44-45), ofereix diverses possibilitats. En els grups de quatre, dos alumnes poden seure davant dels altres dos; o bé dos alumnes poden fer-ho un al costat de l'altre, de cara al professorat, i els altres dos, cara a cara. En grups de cinc, la disposició més generalitzada és que seguin quatre alumnes cara a cara i un cinquè com a cap de taula, tot i que també hi ha la possibilitat que seguin tres alumnes en fila, i els dos restants, cara a cara. Per als grups de tres, la disposició clàssica és que dos alumnes seguin cara a cara i l'altre de cap de taula. Tot plegat variarà segons les necessitats del grup, ja sigui interactuar, escoltar el professorat o treballar conjuntament.

Així mateix, Zariquiey recomana evitar les posicions amb poca visibilitat per a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Aquestes posicions es poden reservar, en canvi, a estudiants implicats que no tenen problemes per seguir la classe i deixar els llocs més propers a la pissarra per a l'alumnat amb més dificultats de concentració o amb un rendiment més baix (2016, p.49).

L'assignació de rols

Un altre element clau per millorar l'eficàcia del treball cooperatiu i maximitzar les oportunitats d'aprenentatge és l'assignació de rols. Johnson et al. (1999, p.24) en destaquen els següents avantatges: redueixen la probabilitat que alguns alumnes adoptin una actitud passiva o bé dominant, garanteixen que el grup utilitzi tècniques grupals bàsiques i que tots els membres aprenguin les pràctiques requerides, i creen una interdependència entre tots els membres. A més, doten els equips de nivells molt més alts d'autonomia i permeten treballar continguts valuosos en si mateixos, com la gestió del torn de paraula, la supervisió del treball en equip o la gestió dels materials (Zariquiey 2016, p.71).

De les característiques dels rols també en parla amb detall Zariquiey (2016, p.72-73). Els rols han de tenir sentit en la dinàmica del grup-classe, s'han d'adequar al nivell de maduració i de destreses cooperatives de l'alumnat, han de ser interdependents, simples i clars, i s'han de traduir en conductes que els alumnes coneguin. També cal assenyalar que han de donar suport a l'aprenentatge i no ser una finalitat en si mateixos (Woolfolk i Tschannen-Moran, 1999).

En la unitat didàctica d'aquest Treball de Fi de Màster s'han adaptat els models proposats per Zariquiey (2016, p.76-77), Pujolàs et al. (2011, p.138) i Torrego i Negro (2012), i s'han establert els següents quatre rols de base:

1. **Coordinador/a.** És l'encarregat d'organitzar i dirigir el treball en equip, i de repartir el torn de paraula, procurant garantir la participació de tots els membres. També exerceix de portaveu.
2. **Secretari/secretària.** Ha de vetllar perquè l'equip realitzi les tasques, gestionar el temps, i prendre nota de les decisions comunes.
3. **Relacions públiques.** És l'encarregat de comunicar-se amb el professorat i els altres grups per anar a buscar informació o ajuda, així com també de donar un cop de mà als membres de l'equip.
4. **Responsable de manteniment.** Ha de garantir un entorn de treball idoni per a l'equip. Això implica ocupar-se d'aconseguir el material, tenir cura de l'ordre i la disposició de les taules, i vetllar per controlar el to de veu i perquè no es perdi el temps.

Segons la classificació de Johnson et al. (1999, p.24-25), el coordinador i el secretari pertanyen als rols que contribueixen al funcionament del grup, el relacions públiques als que ajuden l'alumnat a formular el que sap i a integrar-ho amb el que està aprenent, i el responsable de manteniment als que faciliten la conformació del grup. En cas dels grups de tres, un sol alumne ha exercit els rols de responsable de manteniment i de relacions públiques, mentre que en els grups de cinc hi ha hagut dos responsables de manteniment: un s'ha ocupat del material i l'ordre, i l'altre de gestionar el nivell de soroll.

Els efectes del treball cooperatiu a l'aula

La relació entre l'aprenentatge cooperatiu i la motivació és un dels eixos vertebradors de bona part de la literatura en aquest àmbit. La van corroborar Johnson et al. (1999, p.6), que van assegurar que, en conseqüència, els estudiants inverteixen més temps a realitzar les activitats i més esforços a assolir els objectius. Des d'aleshores molts estudis n'han aportat més evidències (Lago et al., 2015; Law, 2011; Liao, 2009; Suh, 2009; Pérez-Sánchez i Poveda-Serra, 2008; López Muñoz, 2004).

D'altra banda, nombroses investigacions destaquen l'èxit d'aquesta metodologia en el rendiment acadèmic (Siegel, 2005; Webb et al., 2002; Johnson et al., 1991; Slavin, 1990). I, en concret, en l'aprenentatge de llengües. Mentre que alguns estudis se centren en la millora de l'expressió oral (Fen, 2011; Pattanpichet, 2011), d'altres es focalitzen en la millora de l'expressió escrita (Manalu et al, 2018; Roddy, 2009).

L'aprenentatge cooperatiu, a més, fomenta un entorn inclusiu d'aprenentatge, així com estratègies per atendre la diversitat. Permet, per exemple, que estudiants amb Trastorns de l'Espectre Autista (TEA) desenvolupin les seves habilitats, desitjos i expectatives (O'Brien i O'Brien, 2000; p.2), així com que puguin desplegar les seves capacitats i competències, a més de reduir la segregació social i l'aïllament (Holburn, 2003, p.48-49). "No es tracta només d'educar en i per a la tolerància, sinó de remarcar el valor intrínsec i la riquesa de la diversitat humana", conclou Banks (citada per Santos et al, 2009, p.292).

Mètode de recerca

La motivació d'aquest Treball de Fi de Màster és investigar si l'aprenentatge cooperatiu pot contribuir a la millora de la producció oral i escrita de textos argumentatius, i a l'augment de la motivació de l'alumnat per aprendre. A continuació, es detalla el mètode de recerca emprat.

Les preguntes d'investigació

Aquest estudi planteja resoldre les següents preguntes d'investigació:

- Com influeix la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu en l'expressió oral i escrita i en la motivació de l'alumnat per aprendre?
- Influeix en els resultats acadèmics l'aplicació d'aquesta metodologia?
- Quins beneficis tindrà el grup experimental, que treballarà el contingut de l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura de manera cooperativa –i, més en concret, el text argumentatiu– respecte al grup control, que ho farà, com habitualment, en equips dissenyats pels mateixos estudiants?

Objectiu general

L'objectiu general de l'estudi és avaluar l'eficàcia d'una proposta d'intervenció basada en l'aprenentatge cooperatiu en alumnat de 2n d'ESO en la matèria de Llengua Catalana i Literatura. Durant un període d'un mes, s'ha implementat aquesta metodologia en la classe A (grup experimental) i s'han comparat els resultats amb els de la classe B (grup control), on els estudiants han treballat en equips formats per ells mateixos. Això ha permès determinar si l'aprenentatge cooperatiu ha contribuït o no a augmentar la motivació intrínseca i a millorar els resultats acadèmics relatius a la producció oral i escrita de textos argumentatius.

Objectius específics

Per avaluar l'eficàcia de la proposta d'intervenció, s'han determinat els següents objectius específics:

- Millorar el rendiment acadèmic en l'expressió escrita i en l'expressió oral.
- Augmentar la motivació intrínseca i el nivell d'implicació en les activitats proposades a l'aula.
- Planificar, escriure i revisar textos argumentatius amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística i formal.
- Produir textos argumentatius orals amb adequació, coherència, cohesió, correcció lingüística i formal, i un ús d'elements prosòdics i no verbals.

Hipòtesis

Les hipòtesis que s'han de demostrar o rebutjar són les següents: l'alumnat del grup experimental mostrarà nivells més alts de motivació i d'implicació, tindrà una percepció més positiva respecte del treball cooperatiu, i millorarà els resultats acadèmics relatius a la producció escrita i oral de textos argumentatius.

Variables

La variable independent equival a l'aprenentatge cooperatiu i la dependent als resultats en l'expressió oral i escrita, i als nivells de motivació. Aquests resultats s'expressen en forma de variable quantitativa d'interval o de raó amb valors entre l'1 i el 5 en els qüestionaris pretest i posttest segons l'escala de Likert, entre l'1 i el 4 en els qüestionaris pretest i posttest tipus KPSI, i entre l'1 i el 10 en les notes de la unitat didàctica.

Disseny de recerca

El disseny de recerca utilitzat és el quasiexperimental. Les raons principals són l'ús de variables dependents quantitatives i la cerca de relacions de causa-efecte. En concret, s'ha fet ús d'un disseny de grup control no equivalent i s'ha dut a terme en dos grups de segon d'ESO, amb la classe A com a grup experimental i la classe B com a grup control. S'han seguit les següents fases: s'han realitzat dos qüestionaris pretest –un segons l'escala de Likert i un altre tipus KPSI– al grup experimental i al grup control, s'ha aplicat la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu només al grup experimental i, finalment, s'han passat

dos posttests als dos grups i s'ha avaluat la seva producció oral i escrita d'un text argumentatiu per mitjà de rúbriques per analitzar-ne i comparar-ne els resultats.

Cal precisar que, en l'àmbit educatiu, només podem parlar de dissenys quasiexperimentals i no d'experimentals, ja que els grups d'estudiants no poden ser formats a l'atzar, sinó que venen donats pels centres. Tot i això, en aquest cas es pot suposar que són força semblants entre ells, ja que existeix un equilibri entre nois i noies, un nombre similar d'alumnat amb necessitats educatives especials, i diversos ritmes d'aprenentatge i nivells de rendiment acadèmic.

Pel que fa a les amenaces a la validesa interna, s'ha esmenat un possible efecte de regressió a la mitjana en el grup control, i una possible mortalitat experimental, ja que, en els dos grups, quatre estudiants només han realitzat un dels dos tests. Cal destacar que l'alumnat no ha treballat el text argumentatiu, ni de manera cooperativa, ni en cap altra matèria (història), que l'alumnat té la mateixa edat i ha passat poc temps entre el pretest i el posttest (maduració) i que els grups, tot i no ser aleatoris, tenen un alt grau de similitud (selecció diferencial).

Tampoc no s'han trobat variables estranyes o intervinents que poguessin restar validesa a la investigació, com ara que l'alumnat hagués respost els qüestionaris després d'un examen o en una setmana amb una alta càrrega de feina, o que s'hagués hagut de fer classe de manera virtual en cas de detectar positius de Covid-19. Afortunadament, no s'ha produït cap d'aquests casos.

Instruments de recollida de dades

S'han utilitzat tres instruments de recollida de dades. Primerament, un qüestionari pretest i posttest amb 17 preguntes segons l'escala de Likert per avaluar la valoració, la motivació i la implicació de l'alumnat en el treball en equip. En segon lloc, un qüestionari pretest i posttest tipus KPSI per analitzar la percepció dels estudiants sobre el seu progrés en la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu. Finalment, s'han analitzat les qualificacions de l'alumnat al final de la seqüència didàctica, tant les globals com les relatives a l'expressió escrita i a l'expressió oral. Aquestes qualificacions s'han calculat a través de rúbriques d'avaluació pròpia i que es poden consultar en l'annex II.

Intervenció educativa

La unitat didàctica que s'ha aplicat en la intervenció educativa amb l'alumnat, titulada "Junts tenim millors idees" i amb una durada de set sessions, té per objectiu treballar el text argumentatiu de manera cooperativa i des de dos eixos principals. D'una banda, l'expressió oral, en el context d'un debat a classe i, de l'altra, l'expressió escrita, per mitjà de la redacció d'un article d'opinió.

També vol fomentar l'esperit crític en perspectiva de gènere, que ha servit de base als estudiants per construir l'argumentació del debat i de l'article d'opinió, així com per adoptar una mirada crítica vers el món que els envolta, un aspecte clau en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i d'adquisició d'habilitats per al llarg de la vida.

Els objectius d'aprenentatge d'aquesta unitat coincideixen amb els objectius específics de l'estudi:

- Millorar el rendiment acadèmic en l'expressió escrita i en l'expressió oral.
- Augmentar la motivació intrínseca i el nivell d'implicació en les activitats proposades a l'aula.
- Planificar, escriure i revisar textos argumentatius amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística i formal.
- Produir textos argumentatius orals amb adequació, coherència, cohesió, correcció lingüística i formal, i un ús d'elements prosòdics i no verbals.

El grup experimental ha realitzat la unitat didàctica seguint la metodologia cooperativa, mentre que el grup control ho ha fet en equips que han format els mateixos estudiants.

Les competències de l'àmbit lingüístic i dels àmbits transversals que es treballen, la temporització i explicació de les activitats, el sistema d'avaluació i les mesures d'atenció a la diversitat es detallen en l'annex I. En la propera pàgina, s'inclou un resum de cada sessió. Cal tenir en compte que els alumnes han seguit la unitat didàctica durant les sessions de desdoblament, per la qual cosa cada sessió s'ha repetit per a cada grup, excepte la 5 i la 6.

Sessió	Desenvolupament
1	L'alumnat ha entrat en contacte amb el text argumentatiu a través de la projecció d'un vídeo d'un debat universitari sobre la gestació subrogada. Mitjançant la parla exploratòria, els estudiants han construït un coneixement sobre els aspectes claus d'aquesta tipologia textual.
2	L'alumnat ha començat a treballar en grups cooperatius amb una activitat tipus Jigsaw II, en què ha hagut de buscar quantes veus femenines opinen habitualment en els mitjans de comunicació.
3	L'alumnat ha posat en comú de manera oral els resultats obtinguts i se l'ha convidat a reflexionar sobre qüestions com ara per què generalment hi ha més homes que dones que expressen la seva opinió als mitjans de comunicació i quines conseqüències pot tenir aquest biaix en la construcció de l'opinió pública. També s'han explicat els detalls de l'activitat d'expressió oral: un debat a classe entorn a la conveniència o no d'aplicar quotes de gènere en diferents àmbits. Quatre grups hi argumentaran a favor i quatre grups, en contra, independentment de si coincideix amb la seva opinió personal o no, cosa que suposarà un repte afegit. L'important no és tant l'argument en si, sinó la capacitat d'expressar-lo i de saber-ho fer en públic.
4	L'alumnat ha aprofundit en el text argumentatiu a través de la comprensió lectora d'un article d'opinió sobre la violència masclista durant el confinament i ha seguit treballant per preparar el debat.
5	Ha estat la primera sessió del debat. Ha començat intervenint el grup 1, a favor de les quotes de gènere, i tot seguit ho ha fet el grup 2, en contra. Després d'un temps d'intervenció de 5 minuts cadascun, s'ha iniciat el debat, de 10 minuts de durada. Posteriorment s'ha repetit la mateixa dinàmica amb els grups 3 i 4.
6	Ha estat la segona i darrera sessió del debat. Ha començat intervenint el grup 5, a favor de les quotes de gènere, i tot seguit ho ha fet el grup 6, en contra. Després d'un temps d'intervenció de 5 minuts cadascun, s'ha iniciat el debat, de 10 minuts de durada. Posteriorment s'ha repetit la mateixa dinàmica amb els grups 7 i 8.
7	L'alumnat ha valorat el funcionament de les activitats anteriors i ha escrit, de manera individual, un article d'opinió sobre la conveniència o no d'aplicar quotes de gènere, aquesta vegada, atenent a la seva opinió personal.

Anàlisi de dades

En primer terme, s'han analitzat les dades obtingudes en el pretest i el posttest amb 17 preguntes segons l'escala de Likert per considerar la percepció de l'alumnat respecte al treball grupal, amb valors entre l'1 i el 5, i amb les opcions següents: 1-totalment en desacord, 2-en desacord, 3-ni d'acord ni en desacord, 4-d'acord i 5-totalment d'acord.

Les preguntes s'han classificat en dues categories: les que es refereixen a la motivació i a la percepció dels estudiants respecte a les activitats cooperatives, i les relatives a la implicació a l'hora de posar-se a treballar. Pel que fa al primer tipus, l'alumnat ha reflexionat sobre les qüestions que s'indiquen tot seguit.

En els treballs en grup:

- Considero que he après més que si hagués treballat de manera individual.
- No tothom ha treballat igual dins l'equip.
- M'ha agradat treballar en equip.
- Sovint hem perdut el temps i crec que, si hagués treballat individualment, hauria acabat abans.
- He après de les aportacions dels meus companys/es.
- M'he distret més que si hagués treballat de manera individual.
- M'he sentit escoltat/da pels membres del meu equip.
- M'he organitzat millor que si hagués treballat individualment.

Quant a la implicació personal, els estudiants han valorat les següents qüestions.

En els treballs en grup:

- He assumit més feina de la que em pertocava.
- He deixat que els meus companys/es assumissin part de la meva feina.
- M'he implicat i m'he esforçat per fer bé la feina.
- Els meus company/es han acabat majoritàriament satisfets amb la feina que he fet.
- He ajudat els meus companys/es.
- Els meus companys/es m'han ajudat.

- He respectat els torns de paraula i he escoltat activament les aportacions dels membres del meu equip.
- He estat respectuós/a amb els meus companys/es.
- Alguna vegada he intentat imposar les meves opinions dins el grup.

En segon lloc, s'ha utilitzat un test KPSI per analitzar la percepció de l'alumnat sobre el seu progrés en la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu. Els resultats s'han expressat en forma de variable quantitativa d'interval o de raó, amb valors entre l'1 i el 4 segons les categories següents: 1- no en sé res, 2-em sona, 3-ho sé, i 4-ho sé i ho sabria explicar.

Cal precisar que, malgrat que cada classe té 31 alumnes, aquests dos instruments de recollida de dades es basen en un total de 27, ja que 4 estudiants de cada grup només han realitzat un dels dos qüestionaris i, per tant, s'ha decidit no tenir-los en compte en l'anàlisi estadística per no incórrer en errors a causa de la mortalitat experimental. En ambdós casos, les dades obtingudes s'han sistematitzat i analitzat a través d'una base de dades de creació pròpia amb el programa Access.

El qüestionari KPSI consta de sis preguntes: quatre de relatives a l'expressió escrita i dues més a l'expressió oral. Pel que fa a l'avaluació de l'expressió escrita, durant tota la intervenció didàctica amb l'alumnat s'han fet valorar les quatre qüestions que s'indiquen:

- Dir quina és la funció principal d'un text argumentatiu.
- Esmentar algunes característiques del text argumentatiu.
- Identificar les parts d'un text argumentatiu.
- Escriure un text argumentatiu seguint la seva estructura.

En referència a l'expressió oral, l'alumnat ha hagut de considerar les següents dues qüestions:

- Exposar la meua opinió sobre un tema concret davant els meus companys/es de classe.
- Debatre amb els meus companys/es de classe sobre un tema concret.

A continuació, les taules 2.1 i 2.2 mostren les respostes del grup experimental i del grup control, respectivament. S'ha calculat, per al pretest i el posttest, la mitjana aritmètica global tenint en compte totes les respostes, així com també les mitjanes aritmètiques específiques per a les quatre qüestions de l'expressió escrita i per a les dues qüestions de l'expressió oral. Per analitzar aquestes dades s'ha fet ús del programa Excel.

Grup	Sexe	Pretest. Expressió escrita	Pretest. Expressió oral	Pretest. Mitjana aritmètica	Posttest. Expressió escrita	Posttest. Expressió oral	Posttest. Mitjana aritmètica
A-1	H	1,00	1,00	1,00	2,50	4,00	3,25
A-2	H	1,25	2,00	1,63	3,25	2,00	2,63
A-3	H	1,75	3,00	2,38	2,50	4,00	3,25
A-4	H	2,75	3,00	2,88	2,75	3,00	2,88
A-5	D	3,25	3,50	3,38	3,75	4,00	3,88
A-6	H	2,00	2,50	2,25	3,50	3,00	3,25
A-7	H	1,75	2,00	1,88	3,75	3,00	3,38
A-8	H	1,75	4,00	2,88	3,50	3,50	3,50
A-9	D	2,50	3,50	3,00	3,25	3,50	3,38
A-10	D	2,00	3,00	2,50	3,75	2,50	3,13
A-11	D	1,50	3,50	2,50	3,50	4,00	3,75
A-12	D	2,50	4,00	3,25	4,00	2,00	3,00
A-13	D	2,00	4,00	3,00	3,50	3,50	3,50
A-14	D	1,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00
A-15	H	1,00	1,00	1,00	3,50	3,00	3,25
A-16	H	1,75	2,00	1,88	2,25	3,50	2,88
A-17	H	3,25	4,00	3,63	3,75	4,00	3,88
A-18	D	1,00	3,00	2,00	2,75	3,00	2,88
A-19	H	2,75	1,50	2,13	3,75	4,00	3,88
A-20	H	2,25	4,00	3,13	4,00	3,50	3,75
A-21	D	1,75	3,00	2,38	3,50	4,00	3,75
A-22	D	2,75	4,00	3,38	4,00	4,00	4,00
A-23	H	1,75	3,00	2,38	3,25	4,00	3,63
A-24	H	1,25	2,50	1,88	2,75	4,00	3,38
A-25	D	1,25	4,00	2,63	3,00	4,00	3,50
A-26	H	2,25	3,50	2,88	4,00	3,00	3,50
A-27	H	1,25	2,00	1,63	1,50	4,00	2,75

Taula 2.1. Resultats dels qüestionaris pretest i posttest KPSI en el grup experimental

Grup	Sexe	Pretest. Expressió escrita	Pretest. Expressió oral	Pretest. Mitjana aritmètica	Posttest. Expressió escrita	Posttest. Expressió oral	Posttest. Mitjana aritmètica
B-1	H	2,25	4,00	3,13	3,75	4,00	3,88

B-2	D	2,75	2,50	2,63	2,75	2,50	2,63
B-3	D	2,75	4,00	3,38	3,50	4,00	3,75
B-4	H	3,50	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00
B-5	H	2,25	2,50	2,38	2,25	2,50	2,38
B-6	H	3,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00
B-7	H	1,25	4,00	2,63	4,00	4,00	4,00
B-8	D	2,00	4,00	3,00	2,75	4,00	3,38
B-9	H	2,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00
B-10	H	1,50	4,00	2,75	3,75	4,00	3,88
B-11	D	1,75	2,50	2,13	4,00	3,50	3,75
B-12	H	2,25	3,50	2,88	3,75	4,00	3,88
B-13	H	3,25	2,50	2,88	3,50	3,50	3,50
B-14	D	2,75	4,00	3,38	4,00	4,00	4,00
B-15	D	2,25	3,50	2,88	3,50	4,00	3,75
B-16	H	2,50	4,00	3,25	3,25	3,00	3,13
B-17	D	3,00	3,00	3,00	3,25	3,00	3,13
B-18	D	2,25	3,00	2,63	3,50	4,00	3,75
B-19	H	2,25	2,50	2,38	3,50	3,00	3,25
B-20	H	2,50	3,00	2,75	3,25	2,50	2,88
B-21	H	2,00	3,00	2,50	3,75	4,00	3,88
B-22	D	2,75	4,00	3,38	3,50	4,00	3,75
B-23	H	2,50	4,00	3,25	3,75	4,00	3,88
B-24	D	2,50	2,50	2,50	3,50	3,00	3,25
B-25	H	2,50	2,50	2,50	2,75	3,50	3,13
B-26	H	1,50	2,00	1,75	3,00	2,00	2,50
B-27	D	2,00	1,50	1,75	2,50	2,50	2,50

Taula 2.2. Resultats dels qüestionaris pretest i posttest KPSI en el grup control.

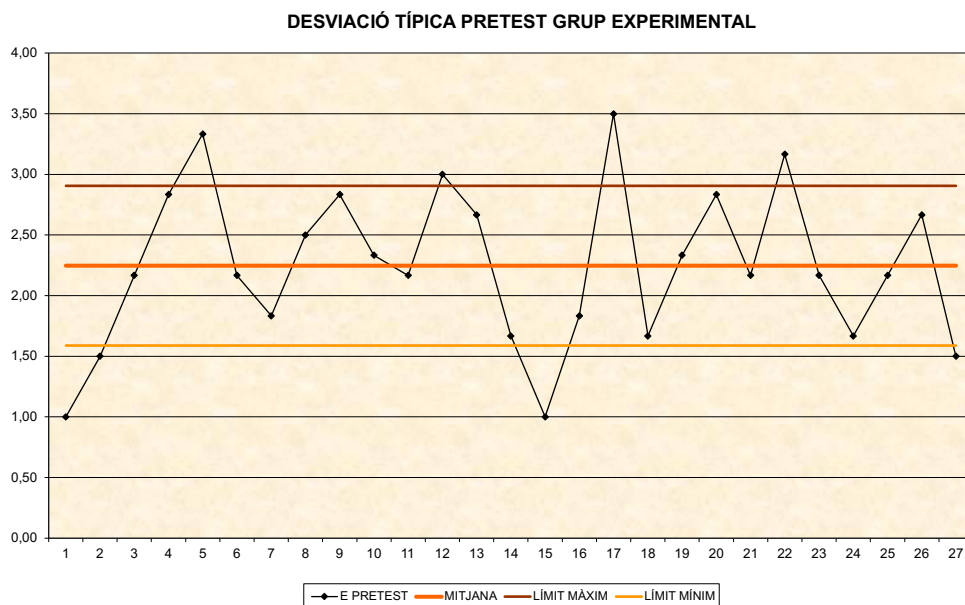
També s'ha mesurat el percentatge de millora entre el pretest i el posttest dels dos grups, tant en l'expressió escrita com en l'oral. Posteriorment s'ha repetit el càlcul en l'alumnat amb necessitats educatives especials. Per a aquesta operació, s'han seleccionat en cada classe els 8 estudiants amb més dificultats d'aprenentatge.

Mentre que en el grup experimental, els equips de treball es van dissenyar de tal manera que cadascun incorporés un d'aquests alumnes, en el grup control els estudiants van formar lliurement els grups i no van treballar necessàriament seguint una distribució equitativa dels membres en funció de les capacitats.

Havent comprovat l'homogeneïtat de variàncies mitjançant el test de Levene, s'ha aplicat la prova t de Student per comprovar si les diferències entre les mostres

són estadísticament significatives. Seguint la majoria d'estudis, s'ha establert el nivell de significació del 5%, que considera que, si el valor de p és inferior a 0,05, les diferències són estadísticament significatives. De ser així, es pot atorgar a la hipòtesi un 95% de validesa. En canvi, si el valor de p és superior a 0,05, les diferències observades no són estadísticament significatives. També s'ha realitzat la prova t de Student per a dues mostres relacionades per comprovar si hi ha hagut diferències significatives entre el pretest i el posttest de cada grup.

Així mateix, s'ha calculat la desviació típica en els dos grups tant en el pretest com en el posttest, per mesurar la variació dels resultats respecte a la mitjana. Tal com es veu a continuació, en el gràfic 2.18, els punts, units per línies, indiquen la puntuació global de cada estudiant, mentre que la línia taronja marca la mitjana aritmètica, i la marró i la groga el límit màxim i mínim, respectivament, tenint en compte la mitjana. En el grup experimental, que s'adjunta com a exemple, la desviació típica és de 0,66 punts en el pretest i de 0,52 en el posttest.



Taula 2.18. Desviació típica del pretest del grup experimental.

Per últim, s'han obtingut dades de les qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu, amb valors entre l'1 i el 10. En les taules 3.1 i 3.2 consten les qualificacions del grup control i del grup experimental, respectivament: s'especifica la nota global, i les notes relatives a l'expressió escrita i a l'expressió oral, amb un valor del 50% cadascuna.

Grup	Sexe	Expressió escrita	Expressió oral	Nota mitjana
A-1	H	5,00	5,00	5,00
A-2	H	6,00	5,00	5,50
A-3	H	7,25	8,00	7,63
A-4	H	5,00	7,50	6,25
A-5	H	4,25	5,00	4,63
A-6	D	7,75	8,00	7,88
A-7	H	6,50	6,50	6,50
A-8	H	6,00	7,50	6,75
A-9	D	5,25	5,00	5,13
A-10	H	7,75	8,00	7,88
A-11	D	8,50	8,00	8,25
A-12	D	7,00	7,00	7,00
A-13	D	9,50	9,50	9,50
A-14	D	9,00	9,00	9,00
A-15	D	9,75	9,50	9,63
A-16	D	4,50	5,00	4,75
A-17	H	6,00	7,00	6,50
A-18	H	6,50	7,00	6,75
A-19	H	6,00	6,00	6,00
A-20	D	5,25	5,50	5,38
A-21	H	7,75	8,50	8,13
A-22	H	7,75	9,50	8,63
A-23	H	8,50	8,50	8,50
A-24	D	8,25	7,50	7,88
A-25	D	10,00	9,50	9,75
A-26	H	8,25	8,50	8,38
A-27	H	7,75	6,00	6,88
A-28	D	6,00	7,00	6,50
A-29	D	9,00	8,50	8,75
A-30	H	4,50	7,00	5,75
A-31	H	6,50	7,00	6,75

Taula 3.1. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup experimental.

Grup	Sexe	Expressió escrita	Expressió oral	Nota mitjana
B-1	D	9,50	9,50	9,50
B-2	D	9,00	8,50	8,75
B-3	D	9,50	9,50	9,50
B-4	H	7,50	8,00	7,75
B-5	H	2,50	5,00	3,75
B-6	H	6,75	6,75	6,75
B-7	H	4,00	4,00	4,00
B-8	D	8,50	8,00	8,25
B-9	H	5,00	5,00	5,00

B-10	H	9,00	9,00	9,00
B-11	D	7,25	8,00	7,63
B-12	H	6,00	7,00	6,50
B-13	D	9,50	9,50	9,50
B-14	H	7,00	7,50	7,25
B-15	D	9,50	9,50	9,50
B-16	H	5,00	5,00	5,00
B-17	H	5,00	5,00	5,00
B-18	D	2,50	5,00	3,75
B-19	D	5,25	6,25	5,75
B-20	D	7,75	8,00	7,88
B-21	H	6,00	6,00	6,00
B-22	H	7,50	6,00	6,75
B-23	D	9,00	9,00	9,00
B-24	H	2,50	5,00	3,75
B-25	D	8,50	9,00	8,75
B-26	H	9,00	9,00	9,00
B-27	D	6,50	7,00	6,75
B-28	H	5,00	5,00	5,00
B-29	H	7,50	8,25	7,88
B-30	H	2,50	5,00	3,75
B-31	D	5,00	5,00	5,00

Taula 3.2. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup control.

En aquest cas, també s'ha utilitzat el programa Excel per a l'anàlisi de dades. Primerament, s'han calculat mitjanes aritmètiques de cada grup: la mitjana global –corresponent a la qualificació de la seqüència didàctica–, i les mitjanes específiques de l'expressió escrita i de l'expressió oral. S'han obtingut, per tant, tres mitjanes de cada grup. Tot seguit, s'ha repetit el càlcul amb l'alumnat amb necessitats educatives especials.

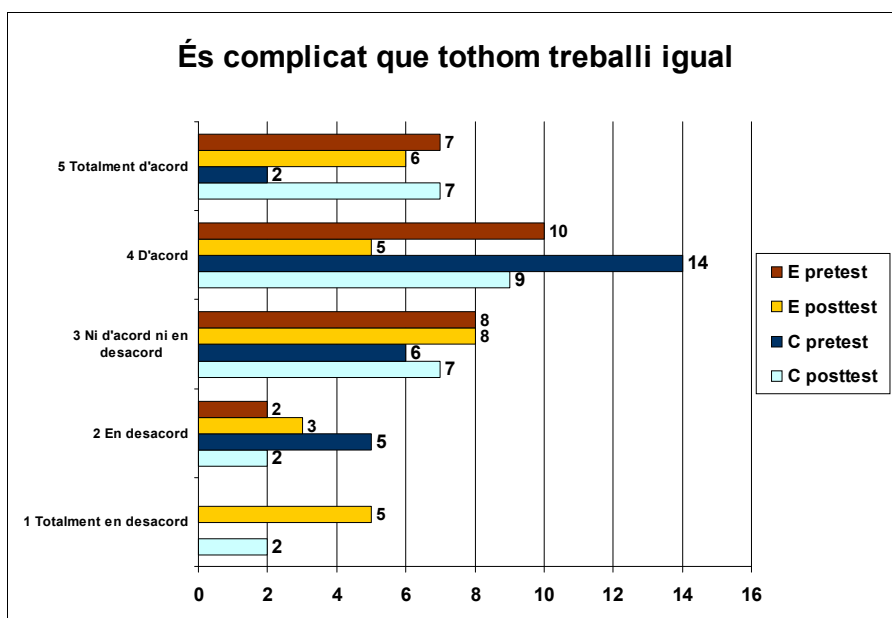
De la mateixa manera que amb el qüestionari KPSI, s'ha aplicat la prova t de Student —també amb un nivell de significació del 5%— per a dues mostres independents sobre les qualificacions finals dels dos grups. A continuació, s'ha repetit la prova sobre les qualificacions de l'alumnat amb necessitats educatives especials dels dos grups.

Finalment, s'ha calculat la desviació típica respecte a les notes globals de l'alumnat, així com respecte a les notes globals de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

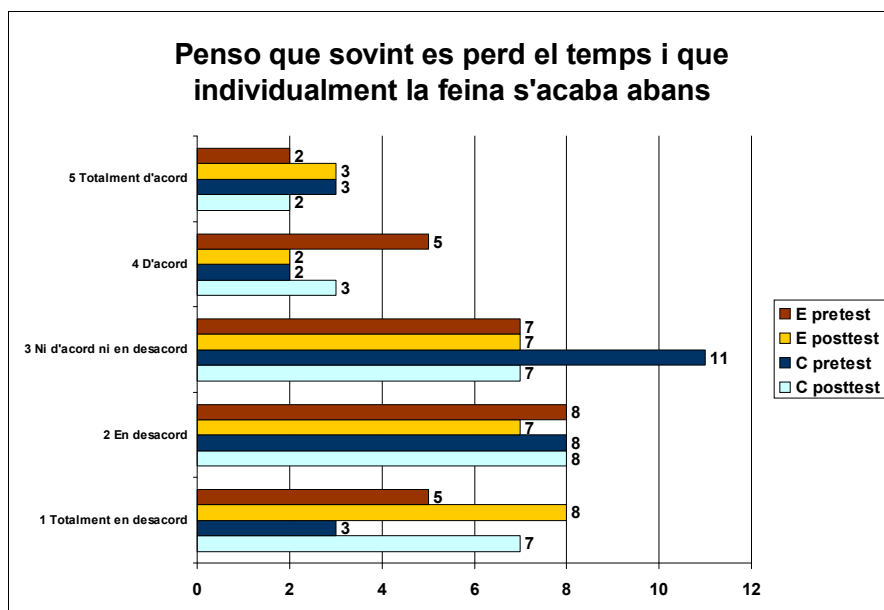
Resultats

Per determinar l'eficàcia de la proposta d'intervenció i donar resposta a les preguntes d'investigació d'aquest estudi, a continuació s'analitzen els resultats obtinguts per mitjà de cadascun dels tres instruments de recollida de dades i, tot seguit, es confronten amb les hipòtesis i els objectius plantejats.

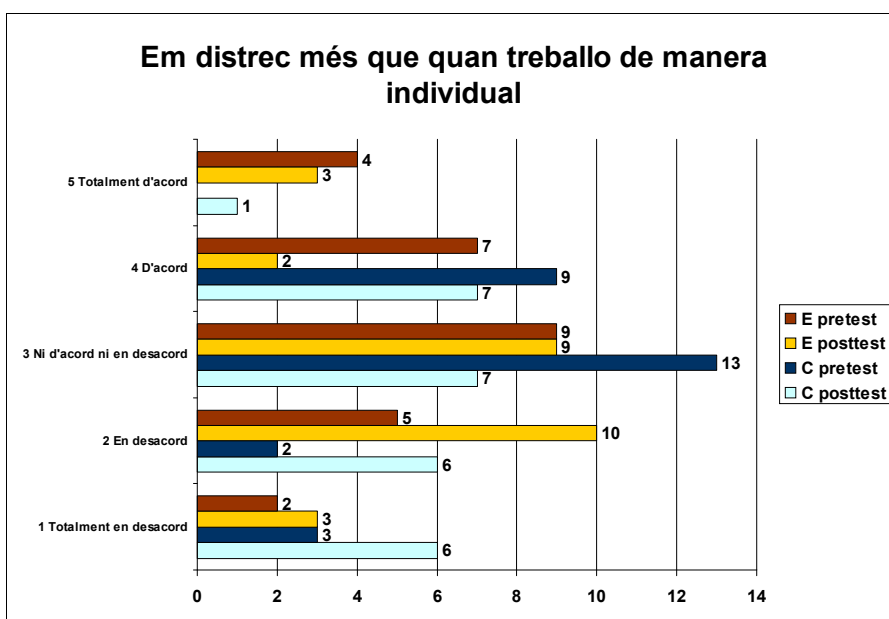
En primer lloc, en el qüestionari pretest i posttest, amb 17 preguntes segons l'escala de Likert no s'observen diferències destacades entre els grups. Pel que fa al primer tipus de preguntes, sobre la motivació i la percepció dels estudiants respecte a les activitats cooperatives, tant la classe A (grup experimental) com la classe B (grup control) han mostrat uns nivells de motivació més alts en el posttest. Hi ha hagut diferències, això sí, en el funcionament dels equips: mentre que els estudiants del grup experimental consideren que han treballat de manera més eficient després de la intervenció –han aconseguit un repartiment més equitatiu de les tasques, perdre menys el temps i distreure's menys–, aquests resultats no han variat en el grup control (vegeu gràfics 1.2, 1.8 i 1.10).



Gràfic 1.2. En els treballs en grup és complicat que tothom treballi igual.

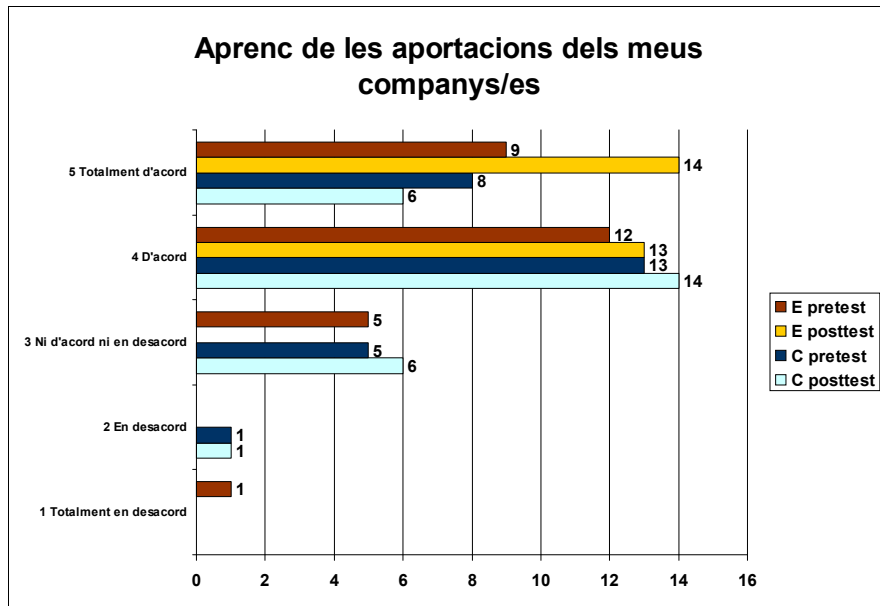


Gràfic 1.8. En els treballs en grup penso que sovint es perd el temps i que individualment la feina s'acaba abans.



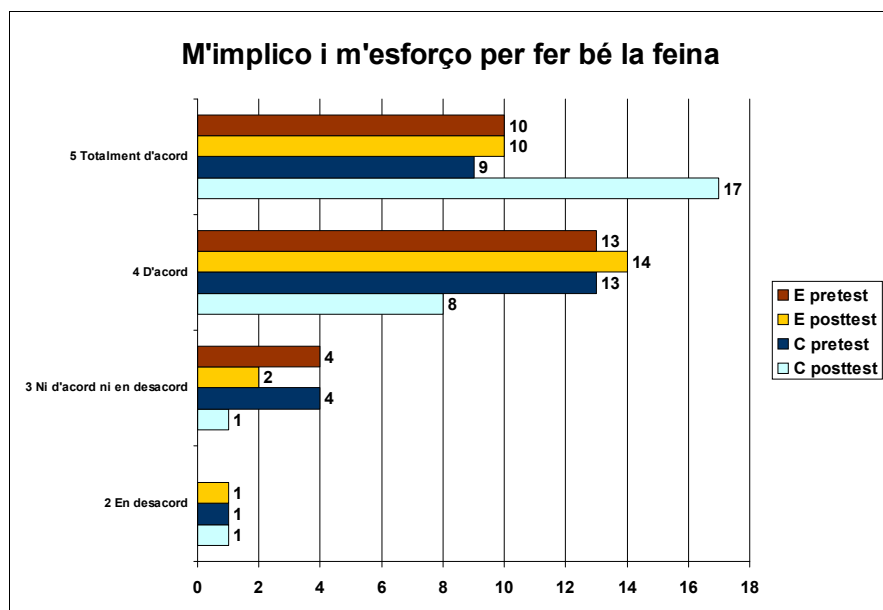
Gràfic 1.10. En els treballs en grup em distrec més que quan treballo de manera individual.

De la mateixa manera, el nombre d'estudiants que asseguren haver après de les aportacions dels altres membres de l'equip no ha canviat en el grup control, però sí que ha experimentat una millora destacable en el grup experimental (vegeu gràfic 1.9). En aquesta classe, doncs, s'han produït més relacions d'interdependència positiva.

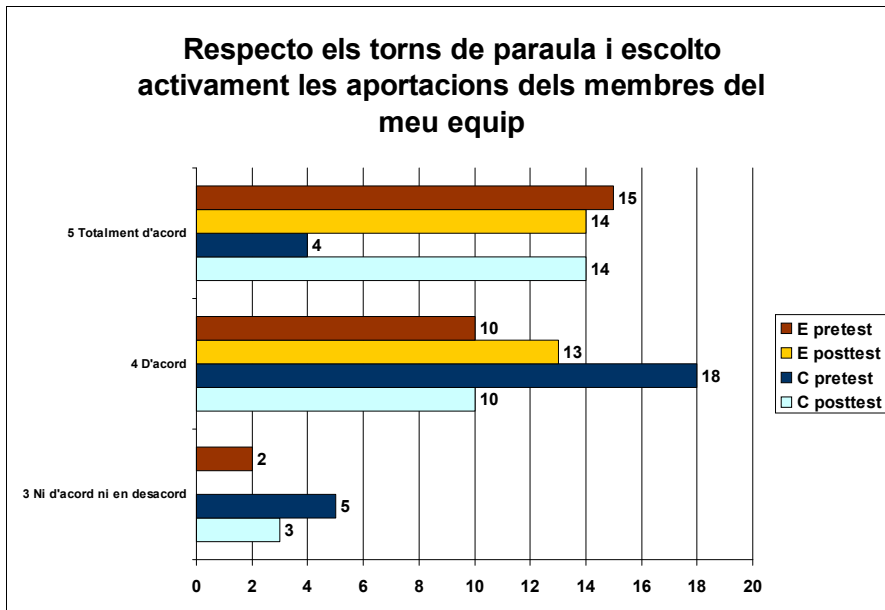


Gràfic 1.9. En els treballs en grup aprenc de les aportacions dels meus companys/es.

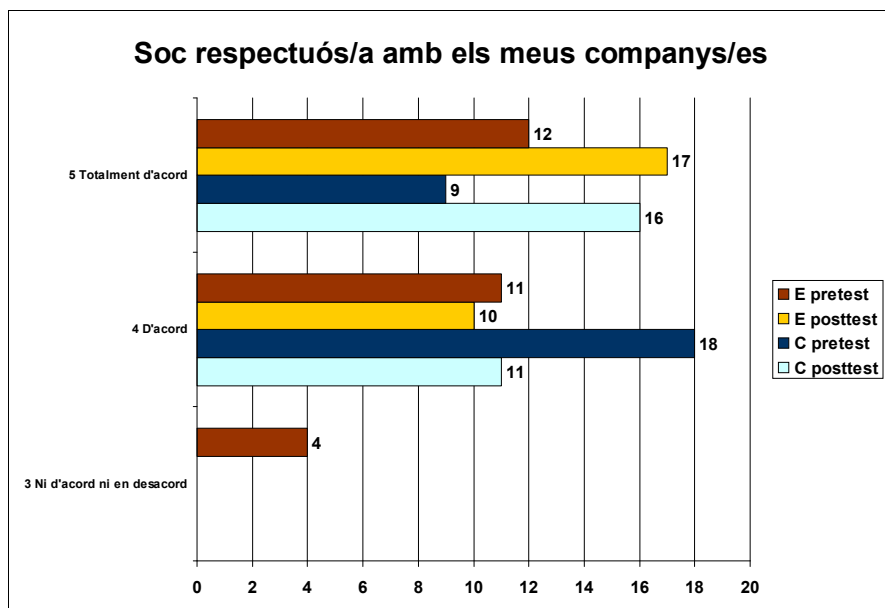
En el segon tipus de preguntes, sobre la implicació de l'alumnat en el treball en equip, el grup control i l'experimental tampoc presenten variacions significatives. De manera general, els estudiants han fet constar un lleuger progrés en la seva implicació en el treball en equip: més alumnes s'han esforçat per fer bé la feina, han respectat els torns de paraula i han tingut una millor actitud dins el grup (vegeu gràfics 1.5, 1.14 i 1.15).



Gràfic 1.5. En els treballs en grup m'implico i m'esforço per fer bé la feina.

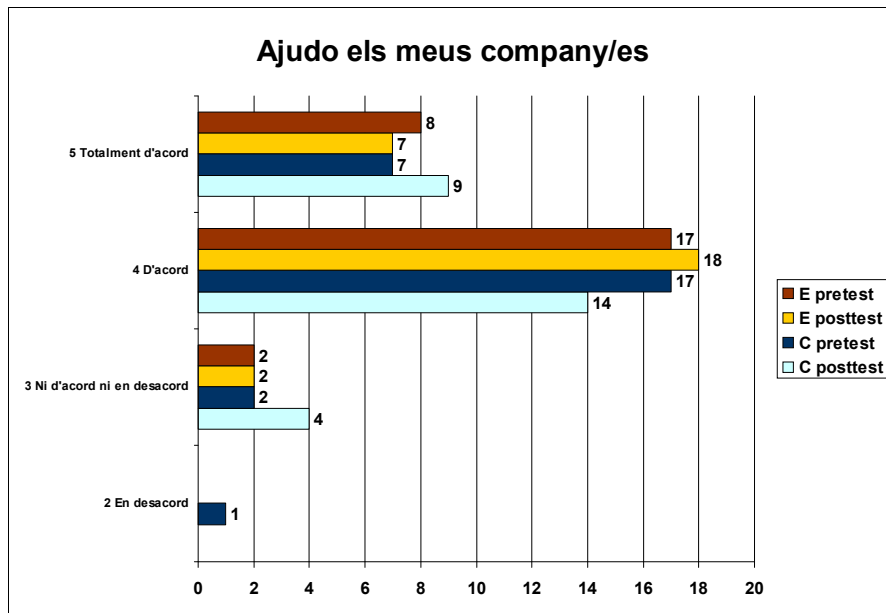


Gràfic 1.14. En els treballs en grup respecto els torns de paraula i escolto activament les aportacions dels membres del meu equip.

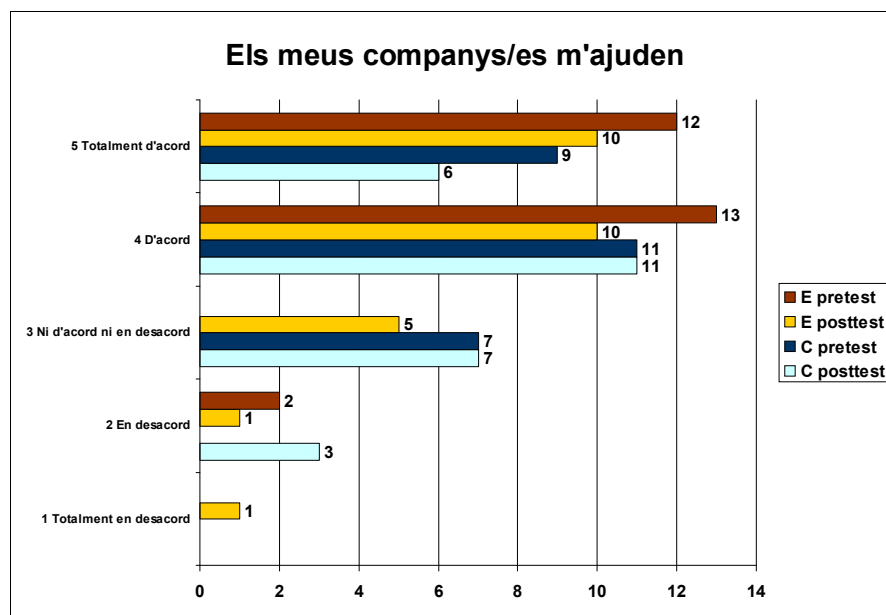


Gràfic 1.15. En els treballs en grup soc respectuós/a amb els meus companys/es.

Els resultats també assenyalen alts nivells d'ajuda mútua, que ja eren notables en el pretest i que s'han mantingut en el posttest (vegeu gràfics 1.11 i 1.12).

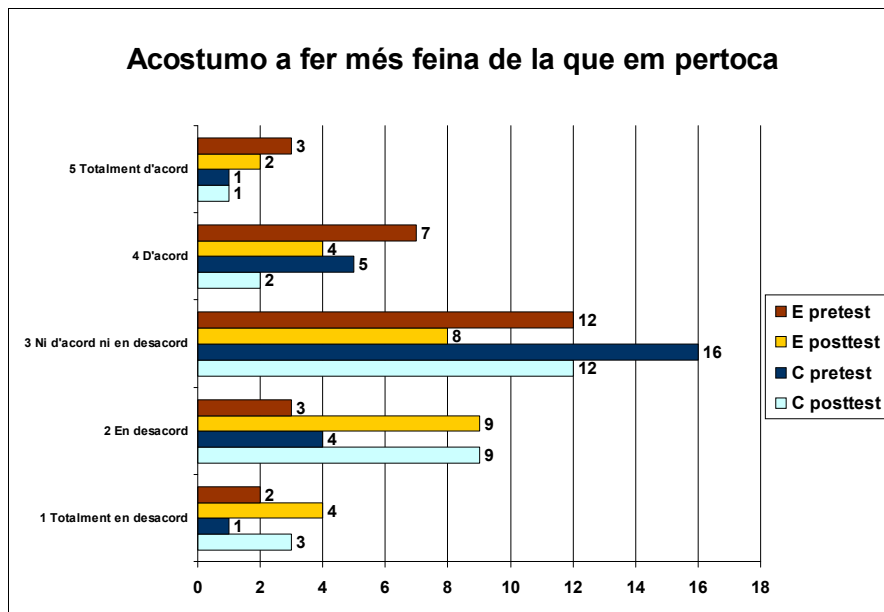


Gràfic 1.11. En els treballs en grup ajudo els meus companys/es.

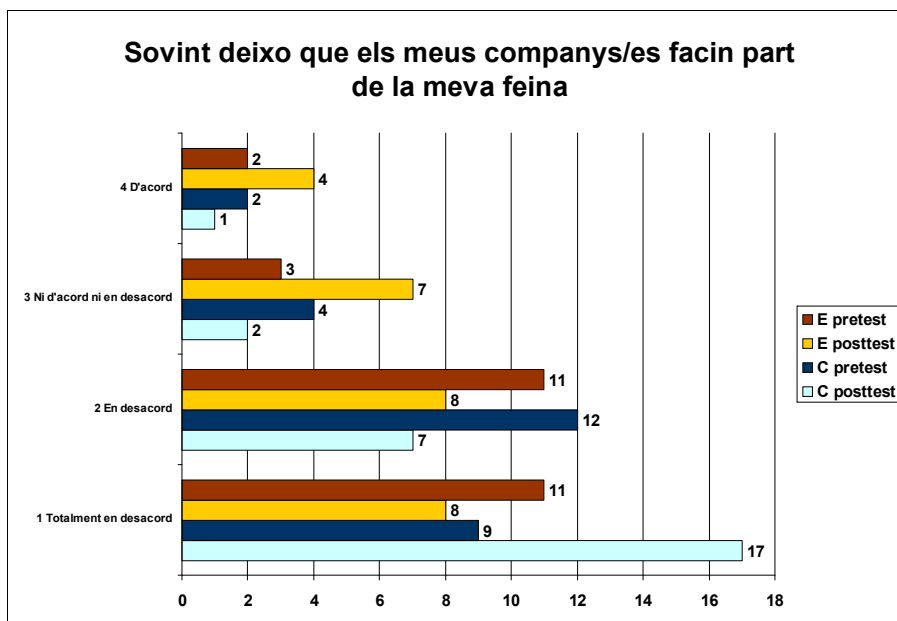


Gràfic 1.12. En els treballs en grup els meus companys/es m'ajuden.

A més, s'ha rebaixat a la meitat el nombre d'alumnes que asseguraven carregar-se normalment de més feina (vegeu gràfic 1.3) o bé deixar que els altres membres fessin part de la seva (vegeu gràfic 1.4). Aquesta dada resulta especialment interessant, perquè podria ser esperable que, en establir grups cooperatius, els estudiants més capaços d'ajudar assumissin més càrrega de la que els pertocaria i que els que tenen més necessitat d'ajuda confessessin en el treball dels seus companys, però en aquest cas no ha estat així.

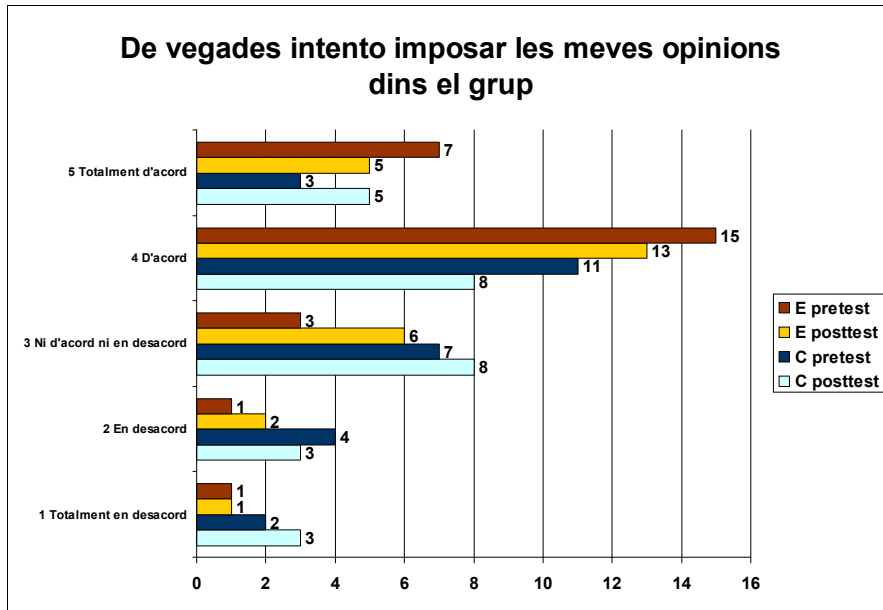


Gràfic 1.3. En els treballs en grup acostumo a fer més feina de la que em pertoca.



Gràfic 1.4. En els treballs en grup sovint deixo que els meus companys/es facin part de la meva feina.

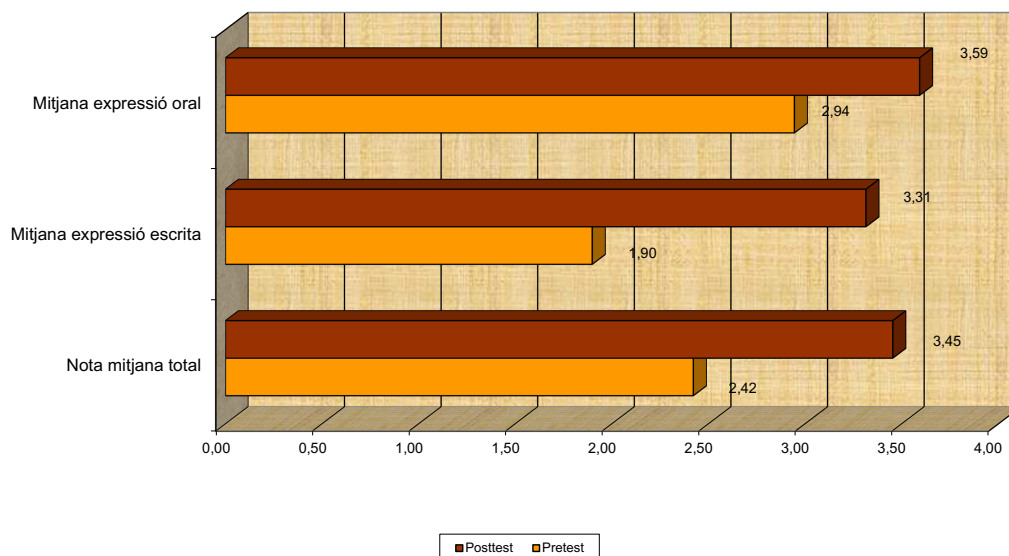
Tot i que més alumnes del grup experimental han reconegut que, en alguna ocasió, han intentat imposar les seves opinions dins l'equip, el descens dels que ho han fet durant la unitat ha estat més notable en aquesta mateixa classe que en el grup control, on la xifra pràcticament s'ha mantingut (vegeu gràfic 1.16). Aquest resultat també parla a favor de la metodologia cooperativa, ja que els alumnes amb més capacitat d'ajuda han assolit un lideratge positiu sense caure en l'intervencionisme.



Gràfic 1.16. En els treballs en grup de vegades intento imposar les meves opinions.

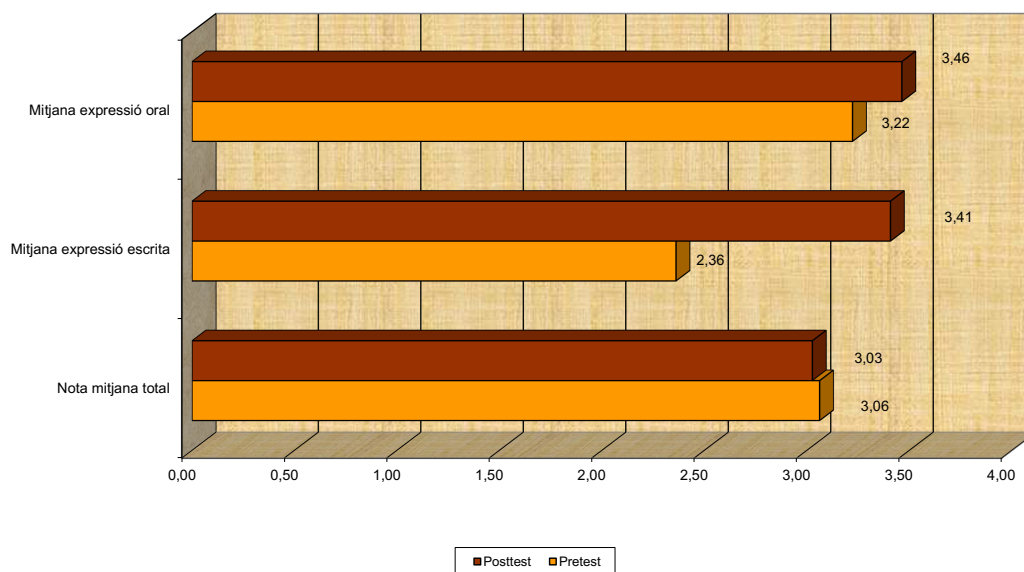
En segon lloc, si ens fixem en el test KPSI, la dimensió de l'expressió escrita és la que presenta una millora més substancial. Més del 75% del total d'alumnes han acabat la seqüència didàctica sabent dir la funció principal del text argumentatiu, esmentar-ne les característiques principals, identificar-ne l'estructura i escriure'n un (vegeu gràfics 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7 i 2.8).

RESULTATS KPSI GRUP EXPERIMENTAL

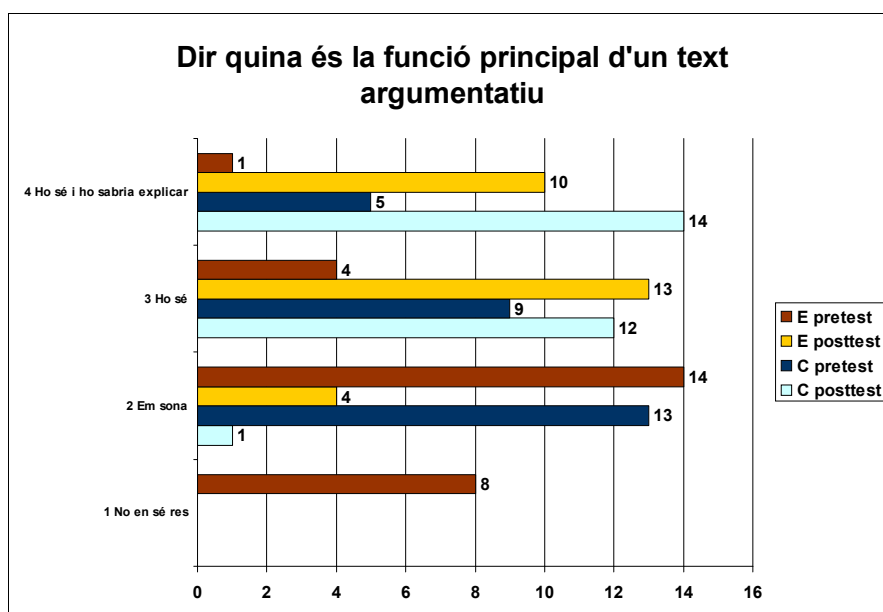


Gràfic 2.3. Mitjanes aritmètiques dels qüestionaris KPSI del grup experimental.

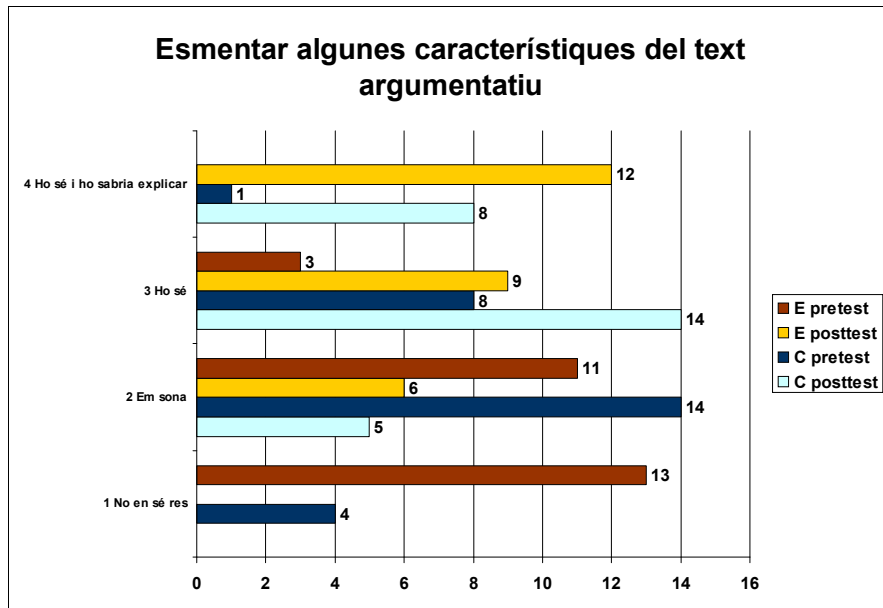
RESULTATS KPSI GRUP CONTROL



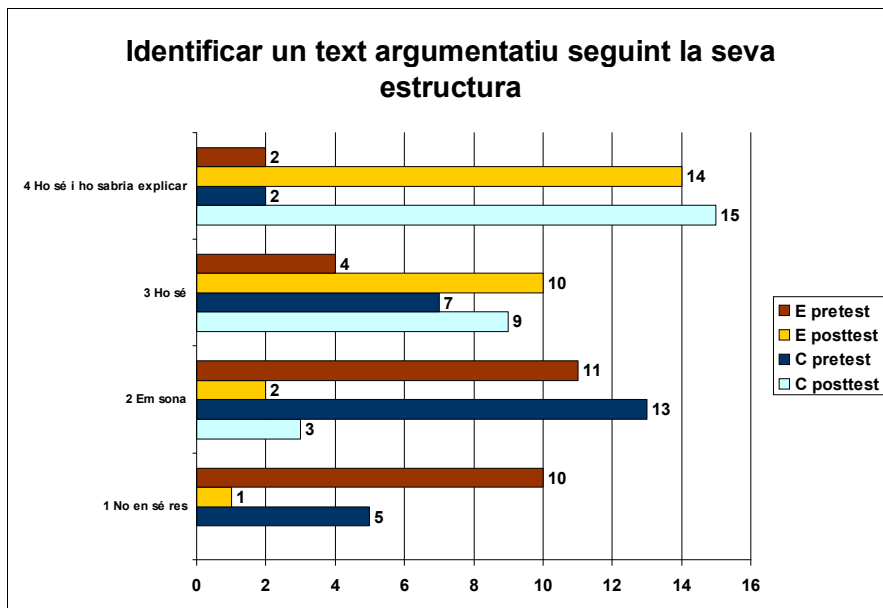
Gràfic 2.4. Mitjanes aritmètiques dels qüestionaris KPSI del grup control.



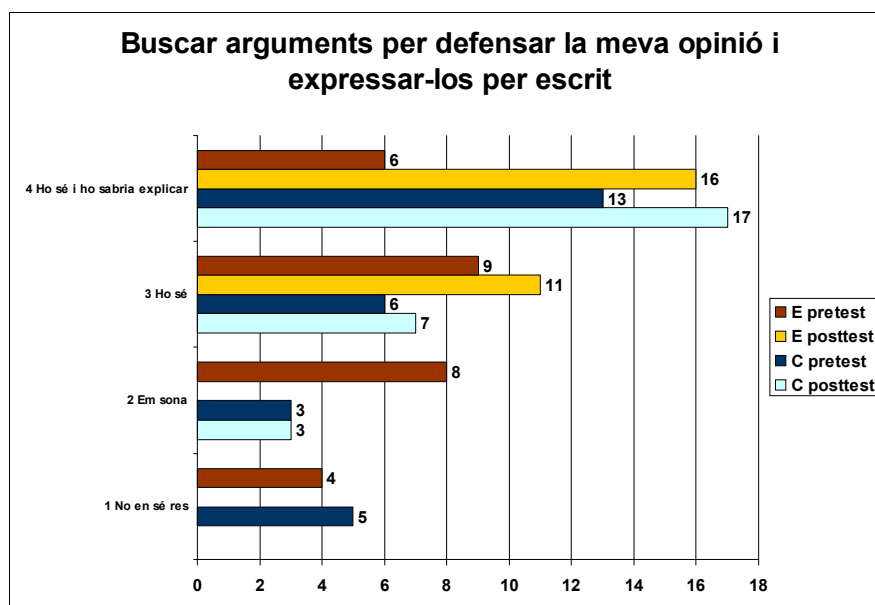
Gràfic 2.5. Soc capaç de dir quina és la funció principal d'un text argumentatiu.



Gràfic 2.6. Soc capaç d'esmentar algunes característiques del text argumentatiu.



Gràfic 2.7. Soc capaç d'identificar un text argumentatiu seguint la seva estructura.



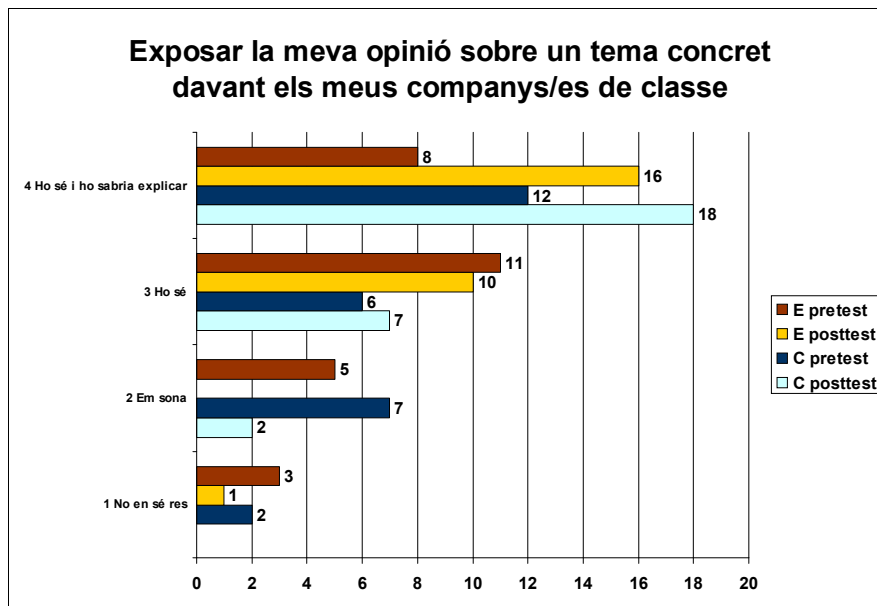
Gràfic 2.8. Soc capaç d'escriure un text argumentatiu seguint la seva estructura.

Si calculem la mitjana aritmètica com si es tractés d'un test d'autoavaluació, els resultats finals són molt similars: l'alumnat del grup experimental es puntuava amb un 3,31 sobre 4, i el grup control amb un 3,41. El que canvia especialment, però, és la diferència entre els resultats del pretest i del posttest. Mentre que el grup experimental se situava a l'1,90 en el pretest, el grup control ja ho feia al 2,36: per tant, el percentatge de millora ha estat del 74,21% en el grup experimental i del 44,49% en el grup control (vegeu taula 2.11).

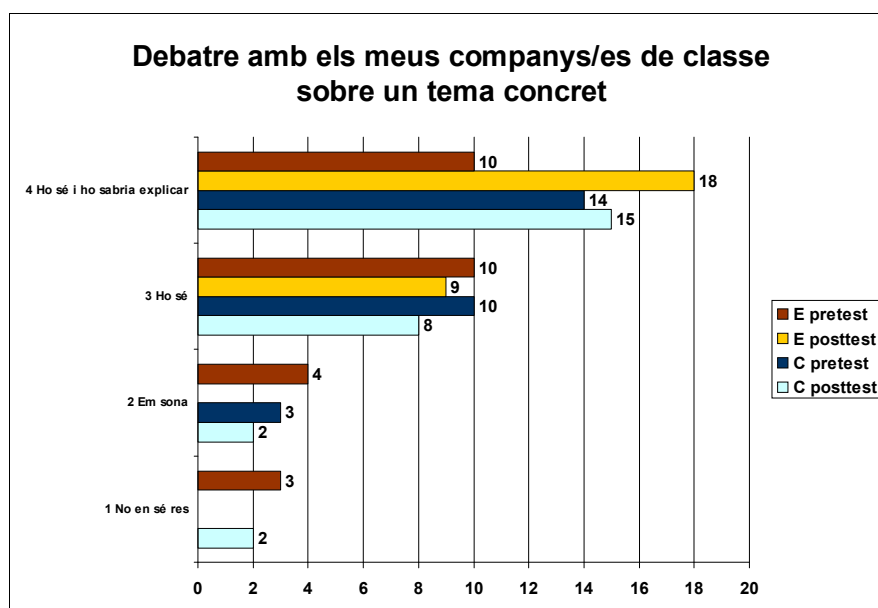
Expressió escrita	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental	1,90	3,31	74,21%
Grup control	2,36	3,41	44,49%

Taula 2.11. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió escrita.

Pel que fa a l'expressió oral, tant un grup com l'altre ja indicaven uns alts nivells competencials en el pretest (vegeu gràfics 2.3, 2.4, 2.9 i 2.10): l'experimental es va situar al 2,94 i el control al 3,22 en relació amb la seva capacitat per exposar una opinió i debatre-la davant la resta de companys i companyes.



Gràfic 2.9. Soc capaç d'exposar la meua opinió sobre un tema concret davant els meus companys/es de classe.



Gràfic 2.10. Soc capaç de debate amb els meus companys/es de classe sobre un tema concret.

Tot i que amb un marge més reduït, la millora també ha estat major en el grup experimental (vegeu taula 2.12): d'un 22,11% respecte al 7,45% del grup control. Els resultats del posttest, a més, han estat lleugerament superiors en el grup experimental: un 3,59 en comparació al 3,46 del grup control.

Expressió oral	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental	2,94	3,59	22,11%
Grup control	3,22	3,46	7,45%

Taula 2.12. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió oral.

També cal dir que, en alguns estudiants –sobretot del grup control–, s’ha produït una regressió a la mitjana en el posttest, segurament perquè havien sobredimensionat els seus coneixements abans de realitzar les tasques relacionades amb el text argumentatiu i, un cop acabada la unitat, han estat més conscients del que sabien i del que no, i del que han après.

Aquests resultats generals coincideixen amb els relatius a l’alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu taules 2.13 i 2.14). El percentatge de millora és més acusat en el grup experimental, tant en la dimensió d’expressió escrita –un 53,93% davant un 44,60% del grup control– com en la d’expressió oral –un 30,11% respecte a un 8,56% del grup control.

Expressió escrita	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental amb NEE	1,91	2,94	53,93%
Grup control amb NEE	2,13	3,08	44,60%

Taula 2.13. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l’expressió escrita de l’alumnat amb necessitats educatives especials.

Expressió oral	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental amb NEE	2,69	3,50	30,11%
Grup control amb NEE	2,92	3,17	8,56%

Taula 2.14. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l’expressió oral de l’alumnat amb necessitats educatives especials.

Ara bé, la prova t de Student indica que aquestes diferències són estadísticament significatives en el pretest, però no el posttest (vegeu taula 2.15). També ho són entre els resultats del pretest i el posttest del grup experimental i del grup control (vegeu taules 2.16 i 2.17), per la qual cosa els canvis no es poden atribuir a la introducció d’una variable independent.

Prova t de Student per a dues mostres independents			
	t	df	p
Pretest	-2,2547084	52	0,02838954
Posttest	0,13502896	52	0,8931103

Taula 2.15. Prova t de Student sobre les mitjanes dels qüestionaris KPSI.

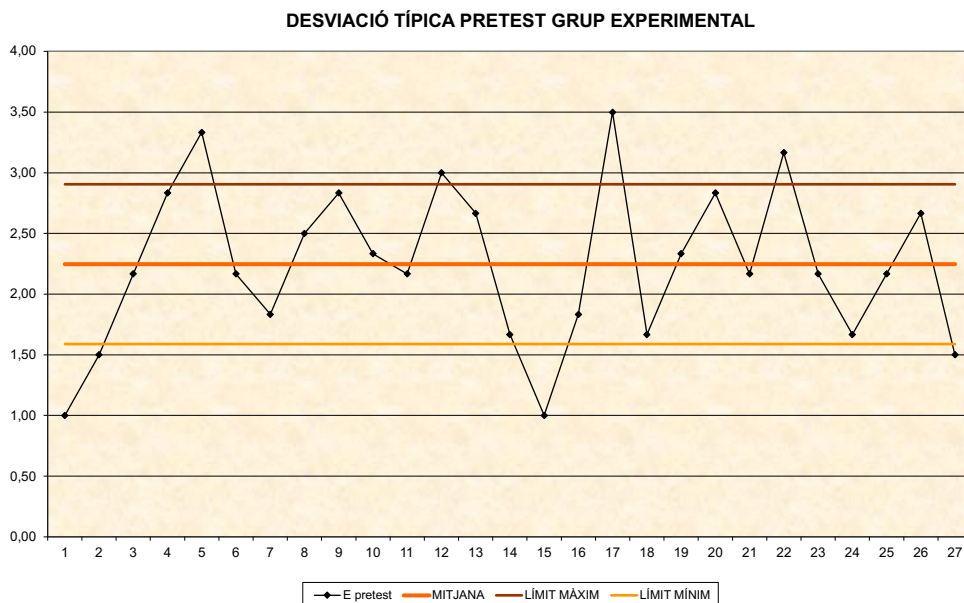
Prova t de Student per a dues mostres relacionades (grup experimental)			
	t	df	p
Pretest-posttest	-7,563083369	26	0,000000

Taula 2.16. Prova t de Student sobre el pretest i el posttest KPSI del grup experimental.

Prova t de Student per a dues mostres relacionades (grup control)			
	t	df	p
Pretest-posttest	-4,895565	26	0,000044

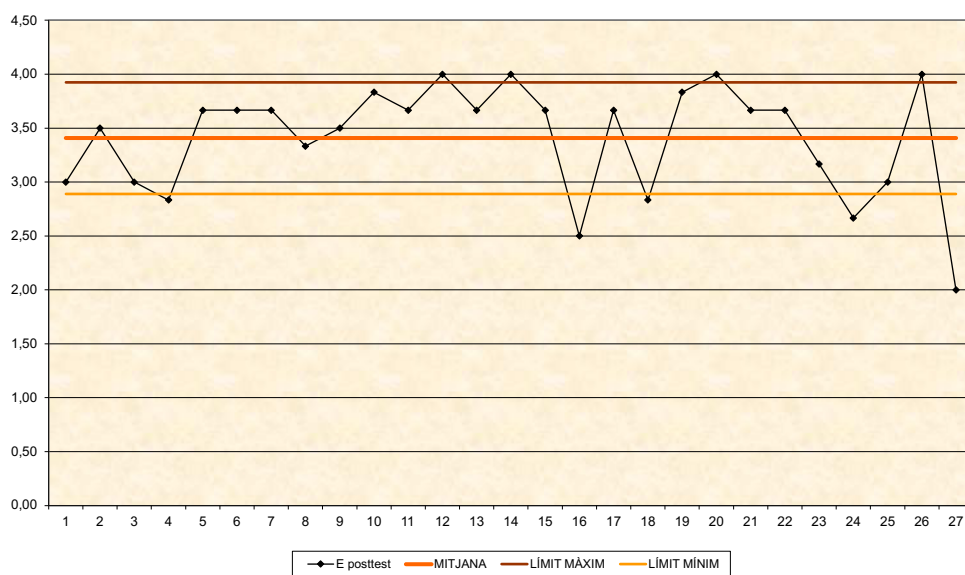
Taula 2.17. Prova t de Student sobre el pretest i el posttest KPSI del grup control.

Pel que fa a la desviació típica, en el grup experimental és de 0,66 en el pretest i de 0,52 en el posttest, mentre que en el grup control és de 0,40 en el pretest i de 0,45 en el posttest (vegeu gràfics 2.18, 2.19, 2.20 i 2.21). Aquesta desviació major en el pretest del grup experimental es pot atribuir al fet que, abans de la intervenció, els alumnes van manifestar nivells molt diferenciats d'assoliment de continguts pel que fa al text argumentatiu, que s'han anat reduint a mesura que ha avançat la seqüència didàctica.



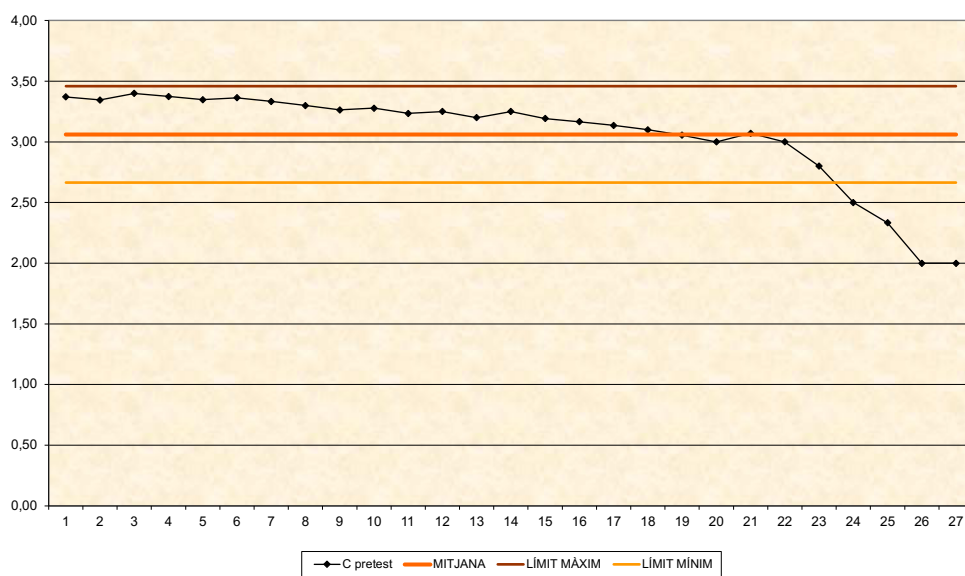
Gràfic 2.18. Desviació típica del pretest del grup experimental. Per als següents gràfics d'aquest annex, E equival al grup experimental i C al grup control.

DESVIACIÓ TÍPICA POSTTEST GRUP EXPERIMENTAL

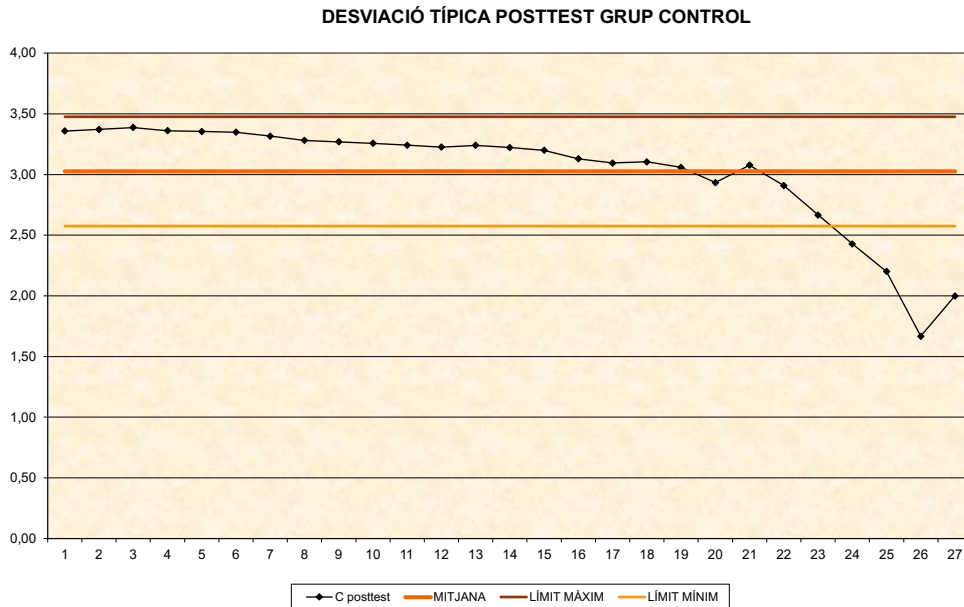


Gràfic 2.19. Desviació típica del posttest del grup experimental.

DESVIACIÓ TÍPICA PRETEST GRUP CONTROL

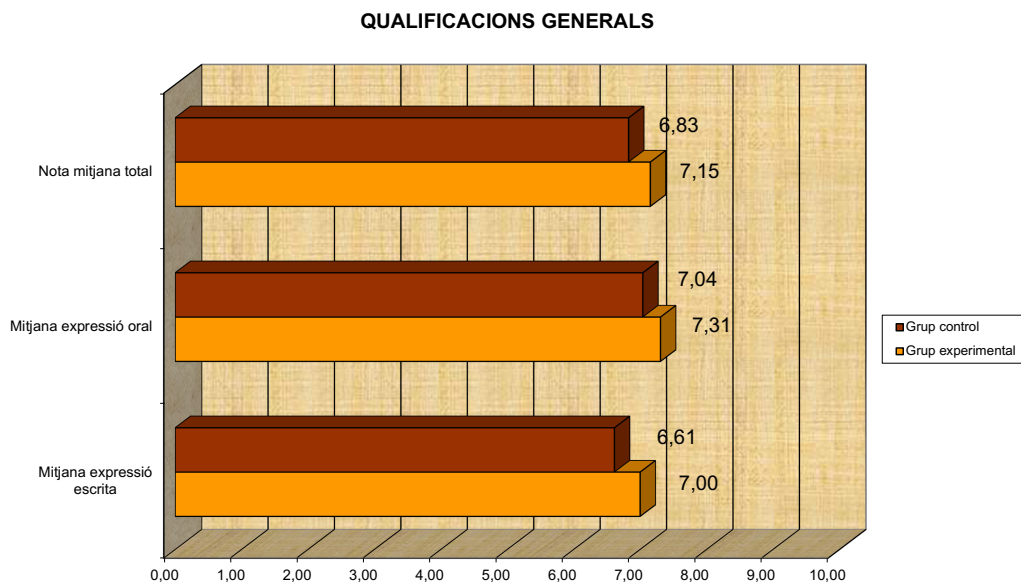


Gràfic 2.20. Desviació típica del pretest del grup control.



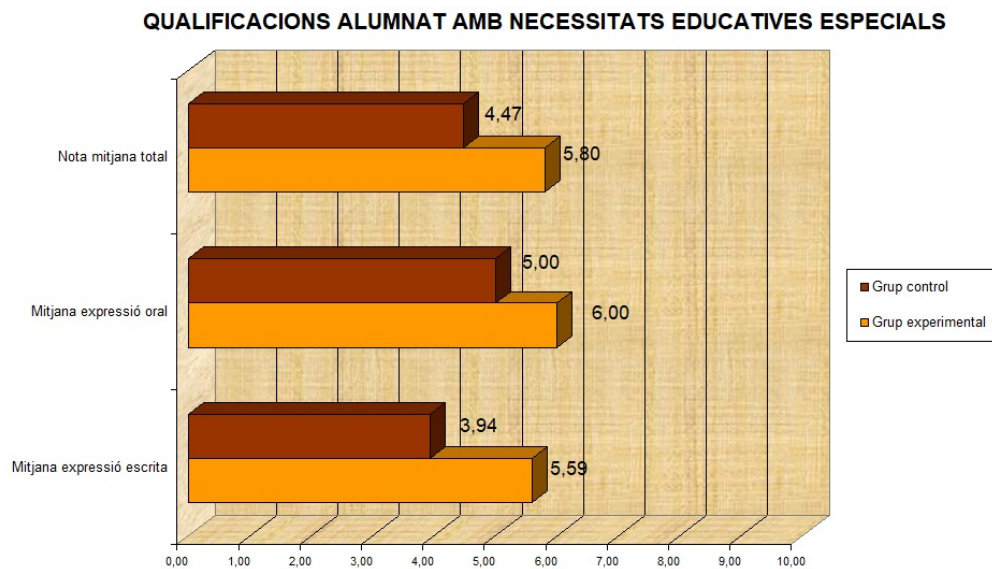
Taula 2.21. Desviació típica del posttest del grup control.

En tercer lloc, cal analitzar les qualificacions de la unitat didàctica (vegeu gràfic 3.3). Si calculem la mitjana aritmètica de cada classe, els resultats són lleugerament superiors en el grup experimental: els estudiants d'aquest grup han obtingut un 7,15 sobre 10 en la seqüència del text argumentatiu –concretament, un 7 en l'expressió escrita i un 7,31 en l'expressió oral– respecte al 6,83 que han assolit els del grup control –un 6,61 en l'expressió escrita i un 7,04 en l'expressió oral. Cal precisar que les notes del grup experimental són habitualment millors que les del grup control, com també ha estat el cas d'aquesta unitat didàctica.



Gràfic 3.3. Mitjanes aritmètiques de les qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup experimental i del grup control.

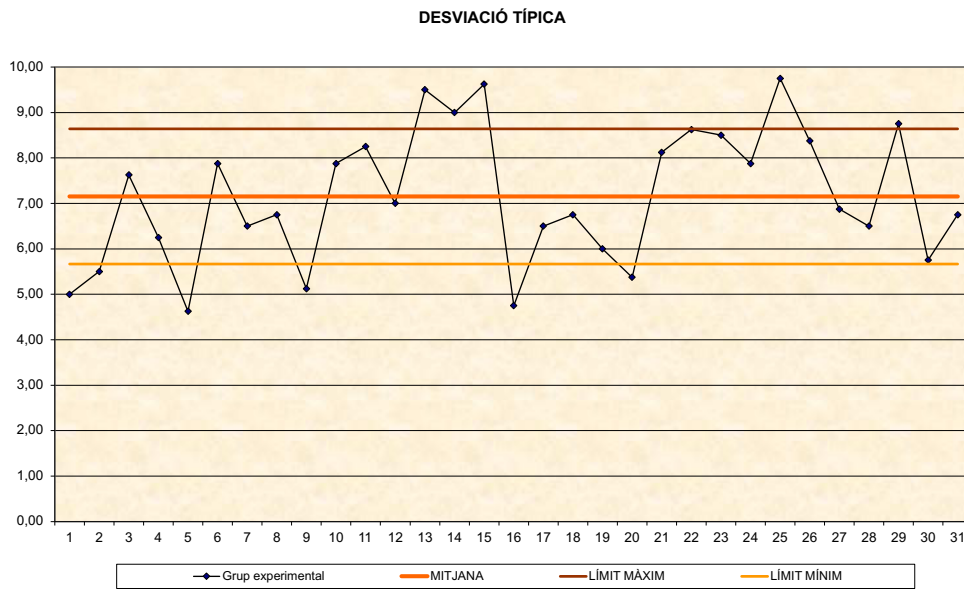
Ara bé, les diferències s'eixamplen remarcablement en l'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu gràfic 3.4). Els del grup experimental han acabat la unitat didàctica amb un resultat global de 5,80 sobre 10 –concretament, un 5,59 en l'expressió escrita i un 6 en l'expressió oral–, mentre que els del grup control no han pogut arribar al nivell satisfactori i han obtingut un 4,47 de mitjana –un 3,94 en l'expressió escrita i un 5 en l'expressió oral.



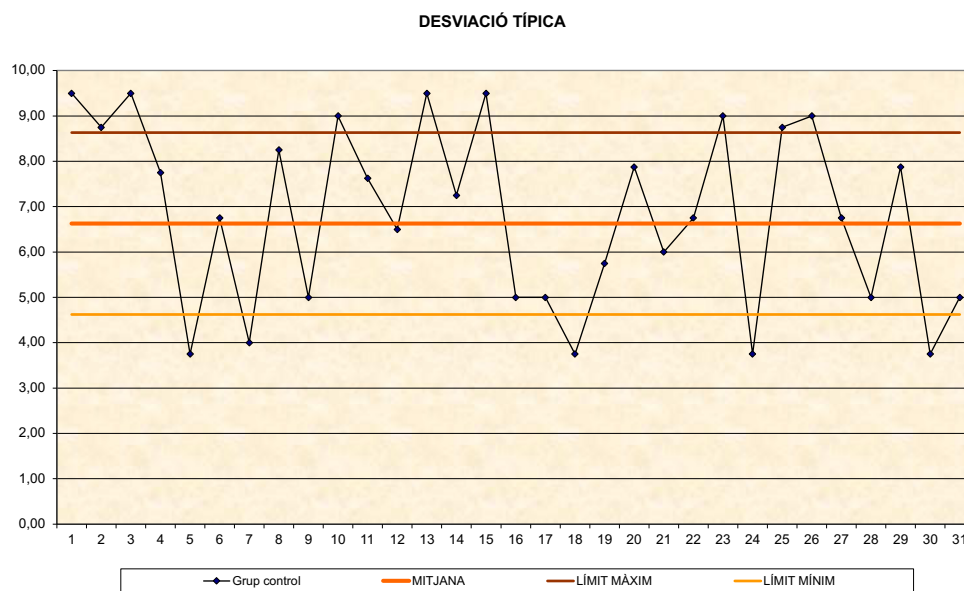
Gràfic 3.4. Mitjanes aritmètiques de les qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup experimental i del grup control.

De manera individual, dos alumnes del grup experimental han obtingut una nota inferior a 5 –concretament, un 4,6 i un 4,75. En el grup control, aquesta xifra ascendeix fins a cinc alumnes –amb notes entre el 3,75 i el 4, i cinc més han obtingut una nota igual a 5. Encara que dos d'ells no segueixen plans individualitzats ni presenten serioses dificultats d'aprenentatge, una metodologia cooperativa hauria tingut en compte el seu esforç de treball o la seva personalitat per fer-los integrants d'un equip que els ajudés a millorar el seu rendiment.

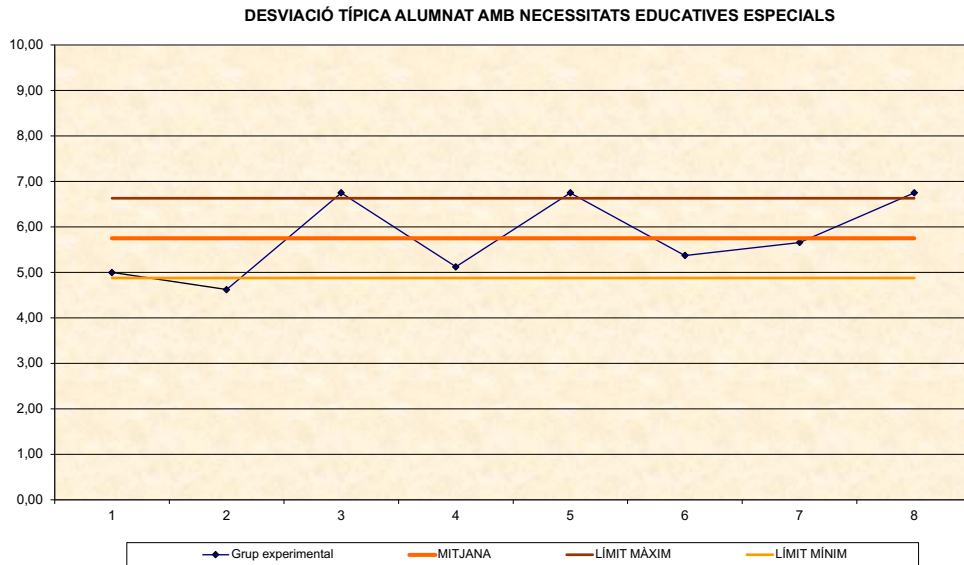
Partint d'aquestes qualificacions globals, també s'ha calculat la desviació típica, que és d'1,49 punts en el grup experimental i de 2 punts en el grup control (vegeu gràfics 3.5 i 3.6). Si ens fixem específicament en l'alumnat amb necessitats educatives especials, la desviació és de 0,88 punts en el grup experimental i d'1,07 en el grup control (vegeu gràfics 3.7 i 3.8).



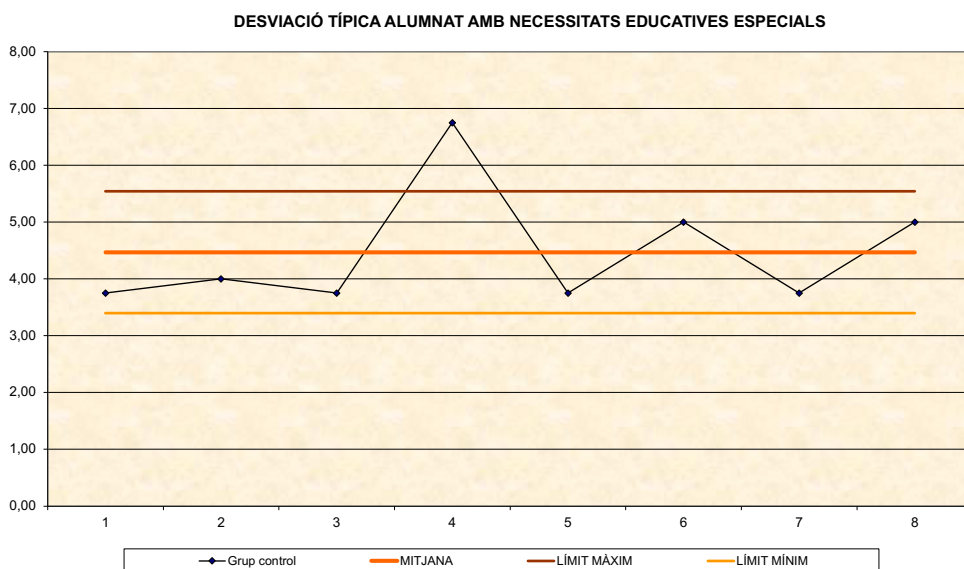
Gràfic 3.5. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu del grup experimental.



Gràfic 3.6. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu del grup control.



Gràfic 3.7. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup experimental.



Gràfic 3.8. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup control.

Això és degut, sobretot, al fet que bona part de l'alumnat del grup experimental amb necessitats educatives especials ha assolit suficientment –o fins tot notablement– els continguts relacionats amb el text argumentatiu, de manera que els resultats han estat més equilibrats respecte a la mitjana global de la classe. En canvi, en el grup control més alumnes s'han quedat per sota de l'assoliment satisfactori, i això ha donat lloc a uns resultats més desiguals perquè no s'han pogut corregir els diferents ritmes d'aprenentatge.

No obstant això, la prova t de Student conclou que aquestes diferències en les qualificacions globals no són estadísticament significatives (vegeu taula 3.9). En canvi, sí que ho són en el cas particular de l'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu taula 3.10).

Prova t de Student per a dues mostres independents (tot l'alumnat)			
	t	df	p
Pretest-posttest	0,72822805	60	0,469306652

Taula 3.9. Prova t de Student sobre les qualificacions globals del text argumentatiu.

Prova t de Student per a dues mostres independents (alumnat amb NEE)			
	t	df	p
Pretest-posttest	2,71521733	14	0,01674978

Taula 3.10. Prova t de Student sobre les qualificacions globals del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Tenint en compte aquests resultats, es poden establir conclusions en relació amb cadascuna de les hipòtesis plantejades.

Hipòtesi 1. L'alumnat tindrà una percepció més positiva i receptiva respecte al treball cooperatiu

Les dades no demostren diferències substancials en la percepció del treball en equip entre el grup control i l'experimental, sinó que tots dos han mostrat una millor predisposició i uns nivells més alts de satisfacció en el posttest que en el pretest (vegeu Annex IV, gràfics 1.1, 1.2, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.13 i 1.17).

Ara bé, segons els estudiants, els equips cooperatius del grup experimental han aconseguit superar amb més èxit esculls com la gestió del temps o la divisió del treball i, per tant, han funcionat amb més eficàcia que no pas els equips del grup control (vegeu gràfics 1.2, 1.8 i 1.10). També els alumnes del grup experimental han manifestat més relacions d'interdependència positiva i enriquiment mutu entre els seus membres (vegeu gràfic 1.9).

La metodologia cooperativa, a més, ha ajudat presumiblement a millorar l'actitud incentivant l'escolta activa i el lideratge positiu (vegeu gràfics 1.14, 1.15 i 1.16).

Hipòtesi 2. L'alumnat mostrarà nivells més alts de motivació i d'implicació a l'aula

En aquest cas, tampoc s'han observat grans variacions relacionades amb el nivell de motivació i d'implicació a l'aula. Tanmateix, és probable que el millor funcionament dels equips de treball en el grup experimental i l'augment de relacions d'ajuda mútua entre els seus membres contribueixi, a mitjà termini –i si se segueix treballant amb la metodologia cooperativa–, a incrementar la motivació intrínseca i la implicació a l'aula d'aquests alumnes, fruit d'un treball més satisfactori i amb millors resultats.

Hipòtesi 3. L'alumnat millorarà els resultats acadèmics relatius a la producció escrita i oral de textos argumentatius

En aquesta hipòtesi és on s'han observat les diferències més substancials: els estudiants del grup experimental han obtingut millors qualificacions tant en la producció oral com escrita de textos argumentatius que els alumnes del grup control (vegeu gràfic 3.3).

Aquests resultats no només han estat superiors en el conjunt del grup-classe, sinó que s'han repetit, i de manera força més àmplia, en l'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu gràfic 3.4). En el grup experimental, aquests estudiants han produït satisfactòriament textos argumentatius orals i escrits, mentre que els del grup control no han aconseguit superar el llindar de l'assoliment suficient. De la mateixa manera, els estudiants del grup experimental s'han avaluat amb millors resultats i han notat un progrés més acusat al llarg de la unitat que els del grup control (vegeu taules 2.11, 2.12, 2.13 i 2.14).

Tanmateix, les proves t de Student aplicades a aquests resultats indiquen que no es pot demostrar que l'aprenentatge cooperatiu hagi contribuït a millorar de manera general el rendiment acadèmic en l'expressió oral i escrita, ja que no

s'han trobat diferències significatives entre les qualificacions finals dels dos grups (vegeu taula 3.9), ni tampoc en els posttest KPSI (vegeu taula 2.15). Per tant, tot i que sí que se n'han trobat entre el pretest i el posttest de cadascun dels grups (vegeu taules 2.16 i 2.17), les millores observades no es poden vincular a la metodologia aplicada.

Ara bé, com s'ha dit anteriorment, les diferències entre les qualificacions globals dels dos grups sí que són estadísticament significatives en l'alumnat amb necessitats educatives especials (vegeu taula 3.10). Això vol dir que la millora del rendiment acadèmic d'aquests estudiants en el grup experimental, tant en l'expressió escrita com en l'oral, sí que es pot atribuir a l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu.

Així doncs, d'acord amb les dades obtingudes, s'ha pogut corroborar la tercera hipòtesi en el cas específic de l'alumnat amb necessitats educatives especials. En canvi, no s'ha pogut verificar que l'aprenentatge cooperatiu hagi contribuït a la millora del rendiment acadèmic –en l'expressió escrita i oral– del conjunt de l'alumnat. Tampoc s'han pogut certificar la primera i la segona hipòtesi, ja que la metodologia aplicada no ha tingut una incidència substancial en la percepció respecte al treball en equip, d'una banda, ni en els nivells de motivació i implicació a l'aula, de l'altra.

Conclusions i discussió

La conclusió principal que s'extreu dels resultats d'aquest estudi és que l'aprenentatge cooperatiu contribueix a la millora de l'expressió escrita i oral de l'alumnat amb necessitats educatives especials en un entorn inclusiu, malgrat que no s'ha pogut demostrar si aquesta metodologia també ajuda a la millora del conjunt dels estudiants o a augmentar la motivació intrínseca i el nivell d'implicació a l'aula.

En global, la intervenció didàctica amb l'alumnat ha assolit amb èxit els quatre objectius específics: planificar, escriure i revisar textos argumentatius amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística i formal; produir textos argumentatius orals amb adequació, coherència, cohesió, correcció lingüística i formal, i un ús d'elements prosòdics i no verbals; millorar el rendiment acadèmic en l'expressió escrita i en l'expressió oral; i augmentar la motivació intrínseca i el nivell d'implicació en les activitats proposades a l'aula. Tot i això, no s'ha pogut establir una relació de causa-efecte entre aquests objectius i la metodologia, sinó només en el cas dels alumnes amb més necessitat d'ajuda.

En qualsevol cas, segons el que s'ha observat al llarg de la intervenció, treballar amb equips cooperatius i amb fites grupals ha ajudat els estudiants a obtenir bons resultats d'aprenentatge, en línia amb investigacions com la de Johnson et al. (1999), que destaca que aquesta metodologia fomenta un major esforç per assolir els objectius proposats, i la de Slavin (1990), que posa de relleu els beneficis sobre els processos cognitius derivats de la pràctica conjunta i d'unes relacions interpersonals més positives.

Més concretament, l'alumnat que ha treballat amb una metodologia cooperativa ha experimentat una millora notable de les seves competències lingüístiques, en aquest cas, vinculades a la producció de textos argumentatius. Aquest progrés s'adiu amb altres estudis que han demostrat l'efecte positiu del cooperativisme en l'aprenentatge de llengües, tant en les habilitats d'expressió oral (Fen, 2011; Pattanpichet, 2011), com en les d'expressió escrita (Manalu et al, 2018; Roddy, 2009).

Més exemples de literatura científica en aquest camp certifiquen que la millora es produeix tant si es tracta de la llengua materna de l'alumnat (Meng, 2010; Law, 2011) com d'una llengua estrangera (Bolukbas et al., 2011; Suh, 2009). També han arribat a resultats similars altres estudis enfocats en matèries d'altres àmbits (Parveen i Batool, 2012).

Hi té molt a veure el fet que l'aprenentatge cooperatiu fomenta la implicació activa de l'alumnat i es regeix per una vessant pràctica de l'aprenentatge, que el fa més significatiu i, per tant, que els continguts treballats i les habilitats adquirides perdurin més en el temps que allò que s'ha après a través de metodologies més tradicionals, sovint amb una tendència unidireccional del professorat a l'alumnat i/o basada en la mnemotècnica. Segons la teoria de la bastida de Vygotsky (1978), les interaccions entre iguals permeten als estudiants arribar a la zona de desenvolupament propera, en la qual aquells amb més dificultats són capaços de situar-se en una nova àrea de desenvolupament potencial mitjançant la resolució de problemes amb altres companys amb més capacitat en aquell àmbit.

L'aprenentatge cooperatiu no només és una didàctica eficaç per millorar els aprenentatges, sinó que també ho és perquè aquest aprenentatge més satisfactori també ho sigui per a un nombre més gran d'estudiants. Els resultats d'aquest estudi han demostrat que els alumnes amb necessitats educatives especials que han treballat amb equips cooperatius han assolit un rendiment superior als que ho han fet amb equips que no havien estat dissenyats seguint aquests criteris. En el grup control, més alumnes s'han quedat enrere i no han arribat al nivell esperat, mentre que, en el grup experimental, aquests alumnes han obtingut puntuacions molt properes al llindar d'assoliment suficient.

Això també explica per què el moviment internacional per l'escola inclusiva recomana aquesta metodologia per atendre les diversitats de l'aula (Echeita et al., 2004), ja que permet crear entorns d'aprenentatge més integradors i dinàmics (Ashton-Hay i Pillay, 2010) que reconeixen les diferències entre els alumnes, les valoren i en treuen profit pedagògic (Duran Gisbert i Blanc Gelabert, 2008).

En aquest sentit, al llarg de la intervenció s'ha observat com els estudiants s'han responsabilitzat de les tasques, han enriquit el seu aprenentatge a través de les

aportacions dels diferents membres i dels conflictes sociocognitius, i s'han produït relacions d'ajuda mútua que han beneficiat tant els alumnes amb més capacitats com, sobretot, aquells amb necessitats educatives especials, que han reforçat l'acceptació de si mateixos i s'han sentit més escoltats i acompanyats.

Així doncs, els equips cooperatius no només han contribuït a reduir les desigualtats en els diversos ritmes i nivells d'aprenentatge, sinó que també han potenciat habilitats socials, un pilar fonamental en el treball grupal i amb un recorregut molt més enllà del centre educatiu. Aquells alumnes amb més capacitat han après a exercir un lideratge positiu i, de manera general, dins el grup s'han establert més relacions basades en el respecte i l'escolta activa, a més de cultivar valors com la solidaritat i la tolerància, segons apuntaven Ferreiro i Calderón (2006), i una major cohesió interna del grup-classe (Holburn, 2003).

Malgrat que aquest estudi no ha pogut demostrar que l'aprenentatge cooperatiu hagi tingut un impacte en la motivació intrínseca i en la implicació, els beneficis que s'han posat de relleu fins ara i nombroses investigacions apunten cap a aquesta direcció (Lago et al., 2015; Law, 2011; Liao, 2009; Suh, 2009; Pérez-Sánchez i Poveda-Serra, 2008; López Muñoz, 2004; Johnson et al., 1999).

De les dades obtingudes en els qüestionaris pretest i posttest segons l'escala de Likert, es desprèn que, de manera molt generalitzada, treballar en grup agrada als alumnes, que se senten satisfets amb el resultat final. És recomanable, doncs, aprofitar aquesta bona predisposició per fer un pas més cap a una millor eficàcia en el treball i a un enfocament més integrador, que és el que s'ha produït en la classe que ha treballat de manera cooperativa.

El disseny dels grups ha estat una peça bàsica en l'èxit de l'aplicació de la metodologia. Sense criteris com les capacitats i necessitats d'aprenentatge (Pujolàs et al., 2011, p.36-37), a més de l'afinitat (Zariquiey, 2016, p.39) per formar equips heterogenis, difícilment s'explicaria per què els estudiants del grup experimental s'han mostrat més satisfets amb el treball en grup després de la seqüència didàctica, així com també ho han fet els del grup control, que han pogut crear ells mateixos els grups sense cap indicació per part del professorat.

Que els equips cooperatius, a més, hagin treballat de manera més resolutiva i amb més bons resultats, és un argument sòlid per promoure'n l'aplicació i, a la vegada, fa més probable que, en un estudi fet en un període de temps més llarg –com un curs escolar, per exemple–, en què els estudiants tinguessin més eines per interrogar-se i reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge, també pogués establir-se un vincle entre la metodologia cooperativa i la motivació.

Ha quedat palès que treballar en grup resulta més motivador i més idoni per assolir uns continguts determinats que no pas fer-ho a través d'una didàctica únicament magistral, però cal més temps i potser també parlar obertament dels valors de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, perquè els alumnes es preguntin, de manera més conscient, si aquesta manera de treballar els resulta més enriquidora o si, tot i no copsar diferències en el seu progrés individual, tenen ganes de seguir treballant-hi perquè han adquirit un major sentit de la responsabilitat no només pel seu propi aprenentatge, sinó també pel dels seus companys i companyes de grup.

Tenint en compte que la investigació s'ha dut a terme en el nivell de segon d'ESO d'un centre durant un període d'un mes, les seves limitacions principals són, doncs, un context particular. En concret, el de l'escola Puigcerver de Reus –amb unes característiques determinades i un alumnat determinat–, així com un període curt de temps d'intervenció. És per això que futures línies d'investigació que aprofundeixin en els efectes de l'aprenentatge cooperatiu en diferents variables relatives al bon desenvolupament acadèmic i socioemocional de l'alumnat poden passar per explorar nous contextos, amb diferents tipologies de centre –més escoles concertades amb perfils diferenciats, així com centres públics i privats– i d'entorn –escoles situades en entorns benestants i d'altres en contextos més desfavorits i precaritzats.

Així mateix, es pot tenir en compte si els estudiants de les aules on es realitza la intervenció estan avesats a treballar en grups no cooperatius o bé si les activitats d'aprenentatge són fonamentalment individuals. També si la cohesió dins el grup-classe és bona i si l'aprenentatge cooperatiu aplicat a llarg termini pot ajudar a reforçar-la. Com més rics i diversos siguin aquests contextos, més solidesa

tindran el conjunt de resultats, si van en una mateixa línia, i més perspectives s'obriran si es detecten diferències en funció del tipus de centre o d'alumnat.

D'altra banda, resultarà enriquidor incorporar instruments qualitius per avaluar els efectes de l'aprenentatge cooperatiu, com ara focus grups perquè alumnat i/o professorat comparteixin percepcions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge en equips cooperatius, enquestes i entrevistes que combinin les preguntes tancades i obertes, proves psicopedagògiques, i registres d'observació que permetin sistematitzar les dades recollides.

Un altre fil d'investigació és la relació entre l'aprenentatge cooperatiu i l'atenció a la diversitat. Aquest estudi ha demostrat que els equips cooperatius ajuden a reduir les desigualtats i donen oportunitats als alumnes amb necessitats educatives especials perquè maximitzin el seu aprenentatge a través de les interaccions amb els seus companys i companyes. Cal estudiar més, però, si els beneficis metodològics també es reproduïen en alumnat amb altes capacitats.

Altres estudis (Pan, C. Y. i Wu, H. Y., 2013; Hill, 1982) han pogut certificar, precisament, els efectes positius d'aquesta metodologia en l'alumnat amb un ritme baix i mitjà d'aprenentatge, però no han trobat repercussions significatives en l'alumnat amb altes capacitats, cosa que atribueixen a una manca de referents, suposant que és un rol que exercirien ells mateixos.

Aquest estudi també obre la porta a investigar més sobre els rols cooperatius. En aquest cas, es van assignar adaptant els models de Zariquiey (2016, p.76-77), Pujolàs et al. (2011, p.138) i Torrego i Negro (2012), però no s'ha avaluat específicament la seva eficàcia en la millora del rendiment acadèmic.

En el grup experimental, els equips han treballat amb un alt nivell d'autonomia i, més enllà d'una explicació detallada dels rols al principi de la unitat, no ha calgut recordar-los, ja que els estudiants han establert de manera espontània relacions d'ajuda mútua: els més capaços han exercit de pal de paller quan el grup ho ha necessitat i aquells amb més dificultats han aprofitat el suport dels seus companys i companyes per anar més lluny en el seu procés d'aprenentatge.

A partir d'aquí, futures investigacions poden incidir en l'eficàcia d'aplicar rols. En cas afirmatiu, caldrà saber quins rols funcionen i si cal adaptar-los en funció del curs, i també en quins contextos –si són vàlids en tots els casos o si ho són només en aquells grups-classe no acostumats a treballar de manera cooperativa.

Havent comprovat que l'aprenentatge cooperatiu ajuda l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, la literatura especialitzada en aquest àmbit també pot contribuir a una millor formació del professorat per aplicar-la a l'aula, així com per incloure-la en tots els nivells educatius. Actualment el Departament d'Educació està treballant en una reforma del batxillerat per fer-lo competencial, com fa anys que es treballa a primària i secundària, que es preveu que sigui una realitat d'aquí a dos cursos.

Aquest nou model, però, xoca amb una selectivitat encara molt memorística i allunyada del treball cooperatiu i dels seus valors. Una prova que, segons alguns experts (Casamiglia, citat per Fàbregas i Monterde, 2021), perjudica sistemàticament alguns alumnes que venen d'entorns desafavorits i que, en canvi, tenen un bon rendiment a l'escola.

En aquest context, l'aprenentatge cooperatiu s'erigeix com una metodologia amb valor per enriquir l'aprenentatge i per a la igualtat d'oportunitats, de la qual l'escola ha de ser una ferma abanderada. El treball en equip i d'ajuda mútua, lluny de quedar-se a secundària, acompanyarà l'alumnat durant tota la seva trajectòria vital i professional, per la qual cosa cal seguir fent recerca en processos cooperatius per explorar-ne l'eficàcia i les possibilitats d'aplicar-los i avaluar-los en tots els nivells de l'educació, des dels primers cursos fins a l'educació universitària. Tot plegat amb la voluntat de contribuir a un model d'escola integrador, que reconegui el valor de la diferència, i que fonamenti més pilars de l'aprenentatge en la cooperació que no pas en la competició.

Referències

Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en Primaria y Secundaria. *Didáctica*, 9, 23-37.

Anderson, C. W., Holland, J. D. i Palincsar, A. S. (1997). Canonical and sociocultural approaches to research and reform in science education: The story of Juan and his group. *The Elementary School Journal*, 97 (4), 359-383.

Ashton-Hay, S. i Pillay, H. (2010). Case study of collaborative learning in two contexts: what do English language learners gain? Dins Luzzatto, E. i DiMarco, G. (Eds.) *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques. Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Publishers.

Battistich, V., Solomon, D. i Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *The Elementary School Journal*, 94 (1), 19-32.

Bolukbas, F., Keskin, F., i Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning in the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 330-335.

Brown, L., Nietupski, J. i Hamre-Nieupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. Dins Ortega, J. L. i Matson, J. L. (Comp.), *Recerca actual en integració escolar* (pp. 21-34). Documents d'Educació Especial. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Camargo, Z., Caro, M. i Uribe, G. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, 8.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749011>

Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press New York.

Consorci per a la Normalització Lingüística (2015). *Tipologia textual*.

https://blogs.cpnl.cat/tercosamunt/files/2015/11/tipologia_textual-XTEC.pdf

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2012). *Orientacions per a la millora de l'expressió escrita. Educació secundària obligatòria.*

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0011/3d3e6572-5f03-4283-9106-ae6ff703bf61/Document-Millora-Expressio-Escrita-2012.pdf>

Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya (2015). *Curs de llengua catalana. Nivell C.*

https://catalanuiuc.files.wordpress.com/2013/05/nivell_c_solucionari.pdf

Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir*, 216.

Duran Gisbert, D. i Blanch Gelabert, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12 (1), 4-12.

Echeita, G. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Dins Torrego, J. C. i Negro, A. (Eds.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Alianza.

Echeita, G., Ainscow, M., i Alonso, P. (2004). Igualdad en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-53.

Fàbregas, A. i Monterde, I. (2021, 21 d'abril). *La selectivitat té els dies comptats? El debat de com s'hauria de reformular*. TV3.

<https://www.ccma.cat/324/la-selectivitat-te-els-dies-comptatsa-el-debat-de-com-shauria-de-reformular/noticia/3092718/>

Fen, Gao (2011). Theme-based group teaching of college oral English: Endorsed by students in China EFL context. *English Language Teaching*, 4 (1), 33-41.

Ferreiro, R. i Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas.

Ferrer-Esteban, G. (2015). Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat?. *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, 2b.

Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39 (1-2), 35-49.

Hill, G. W. (1982). Group versus individual performance: Are N+1 heads better than one? *Psychology Bulletin*, 91 (3), 517-539.

<http://dx.doi.org/10.1037%2F%2F0033-2909.91.3.517>

Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, 34 (4), 48-64.

Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

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. (1992). *Advanced Cooperative Learning*. Interaction Book Company.

Kagan, S. (1999): *Cooperative Learning*. Resources for Teachers, Inc.

Lago, J. R., Maset, P. P., Riera, G. i Comerma, A. V. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (2), 73-90.

Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong-Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34 (4), 402-425.

<http://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1467-9817.2010.01445.x>

Liao, H. C. (2009). Cooperative learning and EFL education: The past, the present, and the future. *Journal of National Taichung University: Humanities & Arts*, 23 (2), 87-108.

López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: revista de educación*, (27), 95-110.

Manalu, W., Polili, A. W. i Harianja, N. (2018). Amélioration de Compétence de la Production Écrite en Utilisant la Méthode Coopérative Exemples Non Exemples au Lycée Publique 21 Medan. Dins *Proceedings International Seminar*, Digital Library of Medan State University.

<http://digilib.unimed.ac.id/id/eprint/31552>

McCaslin, M. i Good, T. L. (1996). The informal curriculum. Dins Berliner, D. C. i Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 622–670).

Meng, J. (2010). Cooperative learning method in the practice of English reading and speaking. *Journal of Language Teaching & Research*, 1 (5), 701-703.

<http://dx.doi.org/10.4304%2Fjltr.1.5.701-703>

Mouna, S. (2019). *L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement de la production écrit d'un texte argumentatif/Cas des apprenants de 4AM/cem Ouadah Lakhdar* [Tesi doctoral, Université Mohamed Boudiaf de M'sila].

<http://dspace.univmsila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/16277/fr84-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

O'Brien, C. L., i O'Brien, J. (2000). *The origins of person-centered planning: A community of practice perspective*. Responsive Systems Associates.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456599.pdf>

O'Donnell, A. M. i O'Kelly, J. (1994). Learning from Peers: Beyond the Rhetoric of Positive Results. *Educational Psychology Review*, 6.

Pan, C. Y., i Wu, H. Y. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27.

Parveen, Q., i Batool, S. (2012). Effect of Cooperative Learning on Achievement of Students in General Science at Secondary Level. *International Education Studies*, 5 (2), 154-158.

<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n2p154>

Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 8 (11), 1-11.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22 (2), 32-45.

Perelman, C. i Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Gredos.

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.

Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Segués, T., Juan, M., Oliveras, A., Olmos, G., Torné, A., Rodrigo, C. i Pujol, R. (2011). El programa CA/AC ("cooperar para aprender/aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universitat de Vic. *Stracted*, 4 (02), 2018.

<http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>

Roddy, H. L. (2009). A collaborative writing project for the intermediate level. *Teaching German*, 42 (1), 68-73.

<http://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1756-1221.2009.00037.x>

- Rodríguez, M. E. (1995). 'Hablar' en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16 (3), 31-40.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. M., i Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98 (6), 339-350.
- Slavin, R. E. (1990). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50 (2), 315–342.
- Solomon, D., Watson, M. S. i Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. *Handbook of research on teaching*, 4, 566-603.
- Suh, J. S. (2009). Reading concepts in cooperative work by EFL college students. *English Teaching*, 64 (2), 151-171.
- Torrego, J. C. i Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.
- Torrego, J. C., Boal, M. i Bueno, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Ediciones SM.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Webb, N. M., Sydney, H. i Farivor, A. M. (2002). Theory into practice. *College of Education*, 41 (1), 13-20.
- Webb, N. M. i Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. Dins Berliner, D. C. i Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Simon & Schuster Macmillan.

Woolfolk, A. (2010). Ciencias del aprendizaje y constructivismo. Dins *Psicología educativa* (pp. 305- 345). Pearson.

Woolfolk, A. i Tschannen-Moran, M. (1999). Implications of Cognitive Approaches to Peer Learning for Teacher Education. Dins O'Donnell, A. i King, A. (Eds.), *Cognitive Perspectives on Peer Learning* (pp. 257-284). Lawrence Erlbaum.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Ediciones SM.

Annex I. Unitat didàctica: Junts tenim millors idees

MATÈRIA	Llengua Catalana i Literatura	NIVELL EDUCATIU	2n d'ESO
ÀMBIT	Lingüístic	TRIMESTRE	2n trimestre
UNITAT DIDÀCTICA	Junts tenim millors idees	TEMPORITZACIÓ	7 sessions (7h)
JUSTIFICACIÓ	Aquesta unitat didàctica es proposa treballar el text argumentatiu de manera cooperativa i des de dos eixos principals: d'una banda, l'expressió oral, en el context d'un debat a classe i, de l'altra, l'expressió escrita, per mitjà de la redacció d'un article d'opinió, ja que s'ha detectat la necessitat que l'alumnat millori aquestes dues dimensions de la llengua. Així mateix, es fomentarà l'esperit crític en perspectiva de gènere, que servirà de base als estudiants per construir l'argumentació del debat i de l'article d'opinió, així com per adoptar una mirada crítica vers el món que els envolta, un aspecte clau en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge i d'adquisició d'habilitats per al llarg de la vida.		

Continguts clau

Àmbit lingüístic

- 1 Comprensió literal, interpretativa i valorativa. Idees principals i secundàries.
- 2 Estratègies de comprensió per a l'abans, durant i després de la lectura o de la seqüència audiovisual.
- 3 Estratègies de cerca, ús de cercadors i tractament de la informació per a la construcció del coneixement.
- 4 Estratègies per a la producció de textos escrits i multimèdia: l'escriptura i la creació audiovisual com a procés.
- 5 Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. Normes ortogràfiques.
- 6 Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
- 7 Elements prosòdics i no verbals.
- 8 Textos orals formals i no formals, planificats i no planificats.
- 15 Lectura i escriptura sovintejades sobre temes diversos i en contextos diferents.
- 16 Formes de cortesia i respecte en les interaccions orals.
- 19 Pragmàtica.
- 20 Fonètica i fonologia.
- 21 Lèxic i semàntica.
- 22 Morfologia i sintaxi.
- 23 Llenguatge audiovisual.

Àmbit personal i social

- 5 Actitud de superació personal.
- 6 Hàbits d'aprenentatge.
- 7 Planificació dels aprenentatges.
- 8 Organització del coneixement.
- 10 Transferència dels aprenentatges.
- 11 Característiques de la societat actual.
- 12 Aprenentatge continuat al llarg de la vida.
- 13 Actituds i hàbits en la societat i en el món professional.
- 14 Habilitats i actituds per al treball en grup.
- 15 Dinàmiques de cohesió de grup i col·laboratives.
- 17 Habilitats i actituds per a la participació.
- 18 Espais de participació.

Continguts curriculars

Àmbit lingüístic

- Textos escrits i multimèdia (CC1, CC19, CC21, CC23).
- Textos audiovisuals (CC1, CC23).
- Cerca d'informació (CC3).
- Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15).
- Escriptura com a procés: planificació, textualització i revisió (CC4, CC15).
- Presentacions escrites i audiovisuals (CC5, CC23).
- Adequació (CC5, CC19, CC20, CC23).
- Coherència (CC5, CC21, CC22).
- Cohesió (CC5, CC21, CC22).
- Correcció (CC5, CC21, CC22).
- Presentació de l'escrit, tant en suport paper com digital (CC5).
- Presentació de l'audiovisual (CC5, CC23).
- Textos orals (CC7, CC8, CC9).
- Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció (CC6).
- Interaccions orals presencials i multimèdia (CC6, CC7, CC8, CC16, CCD1).
- Lectura lliure d'obres de la literatura catalana, castellana i universal i de la literatura juvenil (CC11, CC14).
- Pragmàtica (CC19).
- Fonètica i fonologia (CC20).
- Lèxic i semàntica (CC21).
- Morfologia i sintaxi (CC22).
- Llenguatge audiovisual (CC23).

- 19 Recursos i tècniques de participació.

Àmbit digital

- 8 Sistemes de projecció.
- 9 Eines d'edició de documents de text, presentacions multimèdia i processament de dades numèriques.
- 10 Llenguatge audiovisual: imatge fixa, so i vídeo.
- 12 Cercadors: tipus de cerca i planificació.
- 13 Fonts d'informació digital: selecció i valoració.
- 14 Selecció, catalogació, emmagatzematge i compartició de la informació.
- 16 Tractament de la informació.
- 17 Construcció de coneixement: tècniques i instruments.
- 22 Entorns de treball i aprenentatge col·laboratiu.

Dimensions i competències de l'àmbit		Objectius	Criteris d'avaluació	Indicadors d'avaluació			Activitat
				Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3	
Comunicació oral	Competència 7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals.	Comprendre textos orals, tant pel que fa al contingut (captar i interpretar el missatge) com als elements paralingüístics (elements prosòdics i no verbals portadors de significat).	Comprendre i interpretar textos orals de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, de qualsevol gènere de text estudiat, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, realitzant inferències i determinant l'actitud del parlant.	Entén la informació explícita i el propòsit bàsic del missatge d'un text oral, i també n'interpreta els elements no verbals principals.	Entén la informació explícita i implícita d'un text oral, així com el propòsit bàsic i els secundaris del missatge. Sap relacionar la informació amb els seus coneixements i experiències previs, i interpretar els elements no verbals.	Valora de manera crítica i raonada tant les idees i la intencionalitat d'un text oral com els elements no verbals del missatge. Sap interpretar-ne recursos formals com la ironia i els dobles sentits i reflexionar a partir del text.	S1-A2
							S3-A2
							S4-A2
							S5-A1
							S6-A1

	<p>Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p>	<p>Expressar-se en públic de manera clara davant la resta de companys i companyes, utilitzant un registre adequat a la situació comunicativa.</p>	<p>Aprendre a parlar en públic, en situacions formals i informals, de manera individual o en grup, aplicant estratègies de planificació, textualització i avaluació de l'ús oral de la llengua, per a discursos relacionats amb la vida quotidiana, les relacions socials, la vida acadèmica i els mitjans de comunicació, i per a gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius i argumentatius.</p>	<p>S'expressa oralment de manera clara i amb un registre adequat al context, i comet pocs errors lèxics i morfosintàctics.</p>	<p>S'expressa oralment de manera clara, organitzada i amb un registre adequat al context. Fa servir connectors entre idees. Demostra un bon ús del lèxic i la morfosintaxi, i té correcció prosòdica.</p>	<p>S'expressa oralment de manera molt clara i organitzada, amb un registre precís segons el context. Fa servir connectors entre idees i un lèxic ric. Demostra un coneixement de la morfosintaxi, i domina la prosòdia i els elements no verbals.</p>	<p>S3-A2 S4-A2 S5-A1 S6-A1</p>
--	---	---	--	--	---	---	--

	<p>Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.</p>	<p>Aplicar estratègies en la interacció oral d'acord amb la situació i la intencionalitat comunicatives, i practicar el domini de la comunicació no verbal.</p>	<p>Participar en debats i col·loquis ajustant-se progressivament a les normes que els regulen per a l'intercanvi comunicatiu: coherència, cohesió, correcció, adequació.</p>	<p>Utilitza tècniques senzilles per iniciar, mantenir i acabar una conversa cara a cara. Sap escoltar i respecta el torn de paraula, així com les convencions establertes segons la situació comunicativa.</p>	<p>Utilitza tècniques més elaborades per iniciar, mantenir i acabar una conversa cara a cara. Cooperava amb l'interlocutor per facilitar el diàleg. Respecta el torn de paraula, així com les convencions establertes segons la situació comunicativa. Les seves intervencions inclouen elements de la comunicació no verbal.</p>	<p>Inicia, manté i acaba una conversa cara a cara amb un estil propi. Cooperava amb l'interlocutor per facilitar el diàleg, fa aclarir els punts ambigus i convida els altres a participar-hi. Respecta el torn de paraula i segueix amb destresa les convencions de la situació comunicativa. Demuestra un domini dels elements de la comunicació no verbal.</p>	<p>S5-A1</p> <p>S6-A1</p>
<p>Comprensió lectora</p>	<p>Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</p>	<p>Extreure la informació essencial d'un text argumentatiu, sigui quin sigui el seu format, interpretar-ne el significat i distingir entre idees principals i secundàries.</p>	<p>Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacional, predictiu, persuasiu, instructiu, expositiu, argumentatiu.</p>	<p>Sap extreure les idees principals i secundàries del text, i interpretar-ne el propòsit bàsic. Vincula entre si les diferents informacions explícites.</p>	<p>Sap interpretar les idees principals del text. Interpreta també les informacions implícites i secundàries i introdueix alguns elements valoratius sobre el propòsit del text. Sap integrar el contingut en el seu context específic.</p>	<p>Sap valorar les idees principals i secundàries, així com els continguts en funció dels coneixements previs i dels obtinguts en altres fonts d'informació, i ho fa aportant criteris personals. Avalua opinions oposades. Sap arribar al raonament abstracte.</p>	<p>S4-A1</p>

	Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.	Distingir el text argumentatiu entre els diversos tipus de text i saber reconèixer-ne el gènere, així com identificar les seves característiques principals pel que fa a l'estructura, al lèxic i a la morfosintaxi.	Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos escrits propis de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut.	Reconeix el gènere del text i algun tipus d'estructura. Comprèn el significat dels mots i el missatge global, interpreta els elements morfosintàctics senzills, i identifica connectors textuais i marcadors de l'estructura.	Reconeix el gènere del text i la seva estructura. Comprèn el significat dels mots i el missatge global del text, interpreta els elements morfosintàctics, i identifica connectors textuais i marcadors de l'estructura.	Reconeix amb facilitat el gènere del text i la seva estructura. Interpreta el significat de paraules noves segons el context i els elements morfosintàctics complexos. Identifica amb facilitat connectors textuais i marcadors de l'estructura.	S4-A1
	Competència 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.	Localitzar diverses fonts per a la recerca d'informació, saber reconèixer-ne la fiabilitat, jerarquitzar les idees i integrar la informació obtinguda en els esquemes previs de coneixement.	Identificar i seleccionar, de fonts d'informació fiables, els coneixements que s'obtinguin de les biblioteques o de qualsevol altra font d'informació impresa en paper o digital, integrant-los en un procés d'aprenentatge continu.	Sap utilitzar les fonts electròniques per a la recerca. Selecciona i organitza la informació obtinguda i la recull de manera ordenada.	Sap fer una cerca selectiva a Internet. Organitza la informació obtinguda a partir de fonts diversificades i la classifica. Contrasta la informació per valorar-ne la veracitat i la qualitat, i rebutja les dades dubtoses i/o no confirmades.	Sap fer una cerca selectiva a Internet. Sintetitza la informació a partir de tot tipus de fonts i la integra en el seu coneixement. Valora la informació de manera crítica i té cura d'utilitzar fonts fiables. Sap explicar per què determinades informacions no són veraces.	S2-A1 S3-A2 S4-A2
Expressió escrita	Competència 4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva	Organitzar i jerarquitzar idees amb l'objectiu de planificar un text argumentatiu adequat, cohesionat, coherent, sense faltes d'ortografia i	Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, textualitzant, revisant i reescriuint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i ús de l'escriptura.	Identifica el tipus de text que ha de desenvolupar. Fa una llista breu de les idees principals i les jerarquitza en esquemes	Identifica la situació comunicativa i el tipus de text que ha de desenvolupar. Fa una llista de les idees principals, en genera de secundàries i les jerarquitza en esquemes o en un mapa conceptual.	Identifica la situació comunicativa i el tipus de text que ha de desenvolupar. Fa una llista completa de les idees principals i secundàries d'acord amb l'objectiu i el receptor, i les	S7-A2

	organització.	amb correcció formal.		senzills.		jerarquitzada en esquemes o en un mapa conceptual.	
	<p>Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.</p> <p>Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.</p>	Escriure un text argumentatiu i revisar-lo perquè segueixi els criteris d'adequació, cohesió, coherència i correcció ortogràfica i formal.	Escriure textos en relació amb l'àmbit d'ús de la vida quotidiana, de les relacions socials, de la vida acadèmica i dels mitjans de comunicació, i en relació amb la finalitat que persegueixen (narratius, descriptius, conversacionals, predictius, persuasius, instructius, expositius, argumentatius), seguint models.	Empra el registre adequat d'acord amb la situació comunicativa. Les idees estan suficientment organitzades. Utilitza connectors i signes de puntuació, i un lèxic bàsic. Les oracions són majoritàriament simples o coordinades. Escriu amb una ortografia bàsica.	Empra el registre adequat amb precisió d'acord amb la situació comunicativa i el receptor. Les idees estan ben organitzades. Utilitza connectors i signes de puntuació per enllaçar les idees, i un lèxic adequat. Combina les oracions simples i coordinades amb d'altres de subordinades, fet que precisa l'expressió de les idees. Escriu amb una ortografia força correcta.	Empra el registre adequat amb molta precisió d'acord amb la situació comunicativa i el receptor. Les idees estan molt ben organitzades. Utilitza connectors i signes de puntuació variats, amb riquesa lèxica. Les oracions combinen les simples i coordinades amb les subordinades per matisar i connotar el contingut. Escriu amb plena correcció ortogràfica.	S7-A2
Actitudinal i plurilingüe	Actitud 2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.	Participar, implicar-se i escoltar activament en les interaccions orals, i intervenir de manera argumentada, crítica i assertiva.	Valorar la importància de la interacció oral en la vida social i acadèmica, i per a l'aprenentatge col·laboratiu.	Participa en els debats, respecta el torn de paraula i escolta activament els seus companys i companyes.	Respecta el torn de paraula i escolta activament els seus companys i companyes. És capaç de mantenir el fil argumental i mostra una actitud col·laborativa.	Respecta el torn de paraula i escolta activament els seus companys i companyes. Assumeix responsabilitat en els debats i té una actitud col·laborativa. Acompanya l'expressió oral amb gestos i expressions adequats, i es mostra relaxat.	S5-A1 S6-A1

AVALUACIÓ

AVALUACIÓ INICIAL (S1-A1)

- Qüestionaris pretest. Serviran per obtenir informació sobre la percepció de l'alumnat respecte al treball en grup i a la pròpia capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu i de defensar-lo en un debat a classe. També proporcionaran informació sobre en quins aspectes de la producció d'un text argumentatiu s'haurà de fer més incidència a classe.

AVALUACIÓ FORMATIVA I FORMADORA (S1, S2, S3, S4, S5, S6 i S7)

- Rúbrica d'avaluació del debat per part del professorat.
- Rúbrica de coavaluació del debat.
- Rúbrica d'avaluació de l'article d'opinió per part del professorat.
- Registre de l'observació sistemàtica. S'hi apuntaran observacions rellevants sobre el treball individual i cooperatiu tenint en compte aspectes com la motivació, el nivell d'implicació i l'actitud, així com aportacions destacades dels estudiants.
- Qüestionaris posttest. D'una banda, serviran com una autoavaluació dels coneixements de l'alumnat pel que fa a la producció de textos argumentatius orals i escrits i la seva exposició pública a classe; i de l'altra, per observar l'evolució respecte als coneixements que tenien quan van fer els qüestionaris pretest i si hi ha canviat la seva motivació i predisposició per treballar en grups cooperatius un cop acabada la unitat didàctica.

L'alumnat disposarà de les rúbriques d'avaluació abans d'iniciar l'activitat, durant el procés i després de finalitzar-la.

AVALUACIÓ SUMATIVA: 100% avaluació formativa i formadora.

COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

Àmbit personal i social

- **Competència 2.** Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.
- **Competència 3.** Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.
- **Competència 4.** Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

Àmbit digital

- **Competència 2.** Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.
- **Competència 4.** Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.
- **Competència 5.** Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.
- **Competència 8.** Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.

ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Per a tota la unitat

- L'alumnat amb plans individualitzats tindrà una avaluació adaptada de l'article d'opinió.
- L'alumnat amb necessitats educatives especials tindrà prioritat quan aixequi la mà per resoldre dubtes i disposarà de més temps, si és necessari, per realitzar les tasques. També se l'animarà en les activitats i a tenir una actitud participativa.
- Els rols dins els grups cooperatius estaran pensats per potenciar habilitats que els estudiants han de treballar amb especial èmfasi. Per exemple, alumnes tímids seran designats coordinadors o relacions públiques, i d'altres amb dificultats per treballar de manera ordenada seran els responsables de manteniment. Si és necessari, dins l'equip s'assignarà un alumne/tutor perquè ajudi un altre membre amb dificultats d'aprenentatge o d'exercir el seu rol.
- S'establiran límits i normes clares, acompanyats del reforç positiu i recompensa de les conductes correctes.

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 1	Resum de la sessió: L'alumnat entrarà en contacte amb el text argumentatiu a través de la projecció d'un vídeo d'un debat universitari sobre la gestació subrogada. Mitjançant la parla exploratòria, els estudiants construiran el coneixement sobre els aspectes clau d'aquest tipus de text.
-----------------	--

ACTIVITAT 1: Què sabem del text argumentatiu?

- (10') Es repartiran a l'alumnat uns qüestionaris pretest sobre la seva percepció respecte al treball grupal i a la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu (17 preguntes segons l'escala de Likert i 7 tipus KPSI).

Tipus de treball	Individual.
Recursos materials	Qüestionaris proporcionats pel professorat.
Instrument d'avaluació	Qüestionaris pretest.

ACTIVITAT 2: Introducció al text argumentatiu a partir d'un debat

- (15') Projecció d'un vídeo: final de la lliga de debat de la Universitat Pompeu Fabra (edició 2019) sobre la gestació subrogada. Es demanarà als alumnes que hi prestin una atenció especial, ja que és una de les activitats que hauran de fer ells mateixos a classe. També s'aclarirà el concepte de gestació subrogada.
- (35') El vídeo servirà com a punt de partida per construir el coneixement al voltant del text argumentatiu. Mitjançant la parla exploratòria, es faran preguntes intencionades als estudiants perquè indueixin, en base al que acaben de veure, els trets fonamentals d'aquest tipus de text i de la dinàmica d'un debat. A partir de totes les aportacions s'elaborarà un mapa conceptual a la pissarra, que el professorat s'haurà d'assegurar que reculli els aspectes principals del text argumentatiu: funció, característiques, estructura i exemples. En cas que l'alumnat necessiti suport per completar part de la informació, s'encoratjarà l'ajuda entre iguals i, si cal, el professorat intervindrà per ajudar.

Tipus de treball	Col·laboratiu entre tota la classe.
Recursos materials	Ordinador del professorat i pissarra.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació i actitud).

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 2	Resum de la sessió: L'alumnat començarà a treballar en grups cooperatius amb una activitat tipus Jigsaw II, en què haurà de buscar quantes veus femenines opinen en els mitjans de comunicació. Els resultats serviran per fomentar la perspectiva de gènere.
-----------------	--

ACTIVITAT 1: On són les dones? (I)	
<ul style="list-style-type: none"> - (15') Es llegiran els grups cooperatius en veu alta i s'asseuran junts a mesura que es vagin conformant. També es repartiran els rols (coordinador/a, secretari/secretària, relacions públiques i responsable de manteniment) i s'explicaran les seves característiques. En els grups de tres, un mateix alumne exercirà els rols de responsable de manteniment i de relacions públiques. - (45') On són les dones? Un cop establerts els grups, començaran a cooperar amb una activitat tipus Jigsaw II. Dins els equips, cada membre serà l'expert en un tipus de mitjà de comunicació: premsa (digital o escrita), ràdio i televisió. En els grups de quatre hi haurà dos experts en un mateix mitjà, que podran triar els alumnes. A continuació, es reuniran els grups d'experts. Hauran de buscar quantes dones i quants homes apareixen en els articles d'opinió dels diaris d'aquell dia i en les tertúlies radiofòniques i televisives d'un dia d'aquella setmana, i fer-ne el recompte en un document de treball col·laboratiu. Cada grup analitzarà tants mitjans o tertúlies diferents com membres tingui, ja siguin tres o quatre. Es proporcionaran exemples de mitjans de comunicació i programes de ràdio i televisió perquè els serveixin de referència, i també es repartirà a l'alumnat una rúbrica d'avaluació perquè sàpiguen què s'espera d'ells en aquesta activitat. Quan hagin acabat, els estudiants tornaran als seus grups cooperatius d'origen i comentaran els resultats. 	

Tipus de treball	Cooperatiu.
Recursos materials	Ordinador o tauleta.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació, actitud i funcionament del treball cooperatiu).

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 3	Resum de la sessió: A partir dels resultats observats en la sessió anterior, l'objectiu és que l'alumnat desenvolupi un esperit crític que li servirà de base per preparar un debat a classe entorn a la conveniència o no d'aplicar quotes de gènere en diversos àmbits.
-----------------	--

ACTIVITAT 1: On són les dones? (II)	
<ul style="list-style-type: none"> - (20') Els coordinadors o coordinadores de cada grup exposaran davant la resta de la classe els resultats obtinguts en la sessió anterior. A continuació, es fomentarà la reflexió i la participació a l'aula sobre qüestions com ara per què generalment hi ha més homes que dones que expressen la seva opinió als mitjans de comunicació, per quines raons algunes dones rebutgen participar en les tertúlies, quines conseqüències pot tenir aquest biaix en la construcció de l'opinió pública i què es pot fer per augmentar l'equitat. 	

Tipus de treball	Cooperatiu.
Recursos materials	Ordinador i/o e a mà.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació, actitud i funcionament del treball cooperatiu).
ACTIVITAT 2: Junts tenim millors idees (I)	
<ul style="list-style-type: none"> - (15') Iniciació a l'activitat. S'explicarà a l'alumnat que, en grups cooperatius, hauran de preparar un debat a classe com el que van veure en la primera sessió. El tema del debat serà la conveniència d'aplicar quotes de gènere en diversos àmbits com la política, les institucions públiques, les direccions de les empreses, els mitjans de comunicació, els cossos de seguretat... Quatre grups hi argumentaran a favor i quatre grups, en contra, independentment de si coincideix amb la seva opinió personal o no, cosa que suposarà un repte afegit. L'important no és tant l'argument en si, sinó la capacitat d'expressar-lo i de saber-ho fer en públic. Els estudiants hauran de crear una presentació en Powerpoint, Prezi o el format que considerin oportú, que projectaran durant l'exposició, i es podran acompanyar d'un guió esquemàtic amb les idees principals del seu discurs, sense que això impliqui llegir-lo de manera continuada. A la classe s'aclarirà el concepte de quotes de gènere i es posaran exemples, com ara la Llei 03/2007 per la igualtat efectiva de dones i homes, que requereix una representació mínima del 40% dels dos gèneres al Parlament de Catalunya i assegura una democràcia paritària. També es donaran a conèixer altres iniciatives que busquen una representació equilibrada com les llistes cremallera. Així mateix, el professorat farà preguntes a l'alumnat per recordar les característiques dels textos argumentatius i explicarà les normes de funcionament del debat: cada equip haurà de preparar una exposició d'una durada de cinc minuts (que haurà d'incloure la introducció, l'argumentació i les conclusions). Primer argumentarà un grup a favor de les quotes i després un en contra. A continuació, hi haurà uns deu minuts per al debat. Per això és important que l'alumnat no només prepari la seva exposició, sinó que també es plantegi quines flaqueses poden tenir els seus arguments, quins contra-arguments pot esgrimir l'altre grup i com els poden combatre amb l'objectiu de convèncer l'audiència, que serà el professorat i la resta de companys i companyes. També es repartirà a l'alumnat la rúbrica d'avaluació del debat, que es penjarà al Moodle, juntament amb les instruccions, perquè sàpiguen què és el que s'avaluarà i els ajudi durant el procés de treball. - (25') Un cop aclarits tots els dubtes, els estudiants començaran a treballar en grups cooperatius per preparar el debat. Utilitzaran eines col·laboratives, com les de Google Drive, i compartiran els arxius amb el professorat. D'aquesta manera, s'obtindrà informació del procés de treball que s'incorporarà al registre de l'observació sistemàtica. 	
Tipus de treball	Cooperatiu.
Recursos materials	Ordinador o tauleta.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació, actitud i funcionament del treball cooperatiu).

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 4	Resum de la sessió: L'alumnat aprofundirà en el coneixement del text argumentatiu a través de l'anàlisi d'un article d'opinió sobre la violència masclista durant el confinament i continuarà treballant per preparar el debat.
-----------------	--

ACTIVITAT 1: Com opinen els altres?

- (30') Anàlisi d'un text argumentatiu. Es repartirà als alumnes una còpia de l'article *Violències i confinament* de l'advocada Carla Vall, publicat al diari *Ara* el 12 d'abril del 2020, i una fitxa d'anàlisi que hauran d'omplir en grups cooperatius. Es treballarà, entre d'altres, la comprensió lectora, la identificació de l'estructura textual, la reflexió lingüística i els recursos estilístics i retòrics. El text servirà, a més, per aprofundir en la perspectiva de gènere i fomentar l'esperit crític.

Tipus de treball	Cooperatiu.
Recursos materials	Material proporcionat pel professorat.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació, actitud i funcionament del treball cooperatiu).

ACTIVITAT 2: Junts tenim millors idees (II)

- (30') Els estudiants seguiran treballant en grups cooperatius per preparar el debat. El professorat es mourà per l'aula per observar el treball de l'alumnat, aclarir dubtes i recordar que mirin si compleixen tots els aspectes de la rúbrica d'avaluació.

Tipus de treball	Cooperatiu.
Recursos materials	Ordinador o tauleta.
Instrument d'avaluació	Registre de l'observació sistemàtica (motivació, nivell d'implicació, actitud i funcionament del treball cooperatiu).

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 5	Resum de la sessió: A partir dels coneixements adquirits sobre el text argumentatiu, l'alumnat haurà de posar en pràctica l'expressió oral en públic, l'argumentació de les opinions i la confrontació respectuosa d'idees, en el context d'un debat a classe.
ACTIVITAT 1: El debat (I)	
<ul style="list-style-type: none">- (5') Es recordaran breument les normes de funcionament del debat, l'estructura i els temps d'intervenció. Abans de començar el debat, es repartirà als grups oients una graella de coavaluació que hauran d'omplir de manera cooperativa.- (55') Començarà exposant el grup 1, a favor de les quotes de gènere, i tot seguit ho farà el grup 2, que hi argumentarà en contra. Cada grup tindrà un temps d'intervenció de 5 minuts i, posteriorment, s'iniciarà el debat, de 10 minuts de durada, en què s'espera que els alumnes refutin els arguments de l'altre grup, discuteixin de manera ordenada i respectuosa, i intentin convèncer el públic. Un cop s'hagi esgotat el temps, es repetirà la mateixa dinàmica amb els grups 3 i 4.	
Tipus de treball	Cooperatiu. Els dos grups que debaten seuran en dues fileres, una davant de l'altra, mentre que la resta d'alumnes ho farà, de manera perpendicular, també en fileres i per equips.
Recursos materials	Presentació i altres materials propis dels grups que exposen i fulls/llibreta dels grups oients.
Instrument d'avaluació	Rúbriques d'avaluació i graella de coavaluació.

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 6	Resum de la sessió: A partir dels coneixements adquirits sobre el text argumentatiu, l'alumnat haurà de posar en pràctica l'expressió oral en públic, l'argumentació de les opinions i la confrontació respectuosa d'idees, en el context d'un debat a classe.
ACTIVITAT 1: El debat (II)	
<ul style="list-style-type: none">- (55') Abans d'iniciar el debat, es repartirà als grups oients una graella de coavaluació que hauran d'omplir de manera cooperativa. Començarà exposant el grup 5, a favor de les quotes de gènere, i tot seguit ho farà el grup 6, que hi argumentarà en contra. Cada grup tindrà un temps d'intervenció de 5 minuts i, posteriorment, s'iniciarà el debat, de 10 minuts de durada, en què s'espera que els alumnes refutin els arguments de l'altre grup, discuteixin de manera ordenada i respectuosa, i intentin convèncer el públic. Un cop s'hagi esgotat el temps, es repetirà la mateixa dinàmica amb els grups 7 i 8.- (5') Per acabar la sessió es valorarà breument com ha anat l'activitat i, si s'escau, es felicitarà els grups per la feina feta i per l'esforç que suposa preparar una exposició en públic i saber improvisar en un debat.	
Tipus de treball	Cooperatiu. Els dos grups que debaten seuran en dues fileres, una davant de l'altra, mentre que la resta d'alumnes ho farà, de manera perpendicular, també en fileres i per equips.
Recursos materials	Presentació i altres materials propis dels grups que exposen i fulls/llibreta dels grups oients.
Instrument d'avaluació	Rúbrica d'avaluació i graella de coavaluació.

ACTIVITATS DE LA UNITAT – SEQÜENCIACIÓ

SESSIÓ 7	Resum de la sessió: L'alumnat valorarà com ha anat el treball cooperatiu en l'activitat Jigsaw II i en el procés de preparació i realització del debat, i escriurà de manera individual un article d'opinió sobre la conveniència o no d'aplicar quotes de gènere.
ACTIVITAT 1: Avaluem la feina feta	
- (10') Es repartiran a l'alumnat uns qüestionaris posttest sobre la seva percepció respecte al treball grupal i a la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu (17 preguntes segons l'escala de Likert i 7 tipus KPSI).	
Tipus de treball	Individual.
Recursos materials	Qüestionaris proporcionats pel professorat.
Instrument d'avaluació	Qüestionaris posttest.
ACTIVITAT 2: Escrivim un article d'opinió	
- (50') Un cop treballada l'expressió oral, és el torn que l'alumnat treballi la redacció de textos argumentatius i, per això, haurà d'escriure un article d'opinió sobre la conveniència o no d'aplicar quotes de gènere en diversos àmbits. No cal que argumenti en la mateixa línia que ho ha fet en el debat, sinó que, a partir de tots els arguments exposats, haurà de formar-se la seva pròpia opinió i plasmar-la en aquest exercici. El professorat farà preguntes a l'alumnat per recordar les característiques dels textos argumentatius i repartirà la rúbrica d'avaluació a partir de la qual es corregirà l'activitat. Mentre els estudiants treballin, el professorat passejarà per la classe per aclarir dubtes, donar orientacions i posar èmfasi a consultar la rúbrica d'avaluació per comprovar que en compleixen tots els ítems. Si no acaben l'activitat a classe, ho hauran de fer a casa com a deures.	
Tipus de treball	Individual.
Recursos materials	Ordinador.
Instrument d'avaluació	Rúbrica d'avaluació.

Annex II. Rúbriques d'avaluació

Rúbrica d'avaluació: el text argumentatiu (expressió escrita)

	NA	AS	AN	AE
Títol	El text no conté títol.	El títol del text no és prou coherent amb la resta del text.	El text conté un títol correcte i coherent amb la resta del text.	El text conté un títol atractiu i coherent amb la resta del text.
Introducció	El text no conté cap tesi clara a defensar.	La tesi no apareix en el primer paràgraf, sinó més endavant.	La tesi apareix en el primer paràgraf i és coherent amb la resta del text, però conviu amb altres idees que no hi estan del tot relacionades.	La tesi apareix en el primer paràgraf, expressada de manera clara, i en coherència amb la resta del text.
Desenvolupament	Esmenta sense desenvolupar arguments i/o es basa només en judicis de valor.	Expressa arguments per defensar la seva tesi, però no s'esforça prou per convèncer el receptor. Utilitza connectors per enllaçar les idees.	Expressa els arguments de manera clara i organitzada, amb l'objectiu de convèncer. Utilitza connectors per enllaçar les idees. Introdueix algunes oracions subordinades.	Expressa els arguments de manera clara i organitzada, amb l'objectiu de convèncer. Té domini dels connectors per enllaçar les idees. Combina oracions simples i coordinades amb d'altres de subordinades.
	Les idees no estan ben estructurades en paràgrafs.	En cada paràgraf expressa una idea principal.	En cada paràgraf expressa una idea principal i n'introdueix algunes de secundàries.	En cada paràgraf expressa una idea principal i d'altres de secundàries, enllaçades de manera adient.

Conclusió	El text no acaba amb una conclusió.	Acaba el text amb una conclusió que no està prou vinculada amb els arguments desenvolupats.	Acaba el text amb una conclusió definida, basada en alguns dels arguments desenvolupats.	Acaba el text amb una conclusió definida, basada en tots els arguments desenvolupats.
Vocabulari i lèxic	No utilitza el vocabulari propi del tema i això en dificulta la comprensió.	Utilitza un vocabulari general, però correcte.	Utilitza un vocabulari apropiat al tema tractat.	Utilitza un vocabulari ric, específic i apropiat al tema tractat.
Ortografia	El text conté nombrosos errors ortogràfics i gramaticals.	El text conté alguns errors ortogràfics i gramaticals.	Pràcticament, el text no conté errors ortogràfics ni gramaticals.	El text no conté errors ortogràfics ni gramaticals.

Rúbrica d'avaluació: el debat (expressió oral)

	NA	AS	AN	AE
Organització i estructura	La presentació no segueix l'ordre adequat (introducció, argumentació i conclusions) i no està estructurada amb claredat.	La presentació segueix l'ordre adequat (introducció, argumentació i conclusions), però es podria haver estructurat d'una manera més ordenada i clara. No	La presentació segueix l'ordre adequat (introducció, argumentació i conclusions) i té una estructura clara. També s'adequa a la durada establerta i el pes de cada part s'ha distribuït amb coherència.	La presentació segueix l'ordre adequat (introducció, argumentació i conclusions), té una estructura molt clara, destaca els punts més importants i és visualment atractiva. També s'adequa a la

		s'adequa a la durada establerta o bé el temps no s'ha distribuït amb coherència.		durada establerta i el pes de cada part s'ha distribuït amb coherència.
Exposició dels arguments	Els arguments utilitzats per defensar la tesi són febles i estan mal estructurats. Els estudiants no s'han preparat prou l'exposició i han realitzat un treball poc aprofundit.	La tesi s'ha defensat amb arguments adients. Els estudiants han mostrat un coneixement suficient del tema i un correcte nivell de preparació.	La tesi s'ha defensat amb nombrosos arguments, que s'han explicat de manera clara i s'han reforçat amb exemples. Els estudiants han mostrat un notable coneixement del tema i un bon nivell de preparació.	La tesi s'ha defensat amb nombrosos arguments, explicats amb claredat, que s'han reforçat amb exemples, dades objectives o altra informació d'interès. Els estudiants han mostrat un profund coneixement del tema i un alt nivell de preparació.
Refutació dels arguments contraris	Els membres del grup no tenien prou informació sobre el tema i no han pogut rebatre els arguments de l'altre equip.	Els membres del grup han pogut rebatre alguns dels arguments de l'altre equip.	Els membres del grup han pogut rebatre tots els arguments de l'altre equip de manera raonada.	Els membres del grup han pogut rebatre tots els arguments de l'altre equip de manera raonada i crítica, i han aprofitat les seves intervencions per aportar més informació i persuadir l'audiència.
Actitud durant el debat	Els membres del grup no han tingut majoritàriament un comportament adequat: han cridat, han interromput i/o no han respectat els companys i companyes.	En algun moment, algun membre del grup no ha tingut un comportament adequat: ha cridat, ha interromput i/o no ha respectat els seus companys i companyes.	Els membres del grup han tingut un comportament adequat i respectuós amb l'altre equip. Si en algun moment no ha estat així, la persona o el propi grup ho ha corregit ràpidament.	Els membres del grup han tingut un comportament excel·lent. Han sabut escoltar, han discutit de forma respectuosa i han tingut una actitud proactiva en el debat.

<p>Habilitats d'expressió oral</p>	<p>Els membres del grup no han utilitzat un registre o un to de veu adequat al context, i han comès nombrosos errors lèxics i morfosintàctics en la seva expressió oral.</p>	<p>Els membres del grup s'han expressat de manera clara i amb un registre adequat al context, i han comès pocs errors lèxics i morfosintàctics.</p>	<p>Els membres del grup s'han expressat de manera clara, organitzada i amb un registre adequat al context. Han demostrat un bon ús del lèxic i la morfosintaxi i han parlat amb correcció prosòdica.</p>	<p>Els membres del grup s'han expressat de manera molt clara i amb un registre precís segons el context. Han demostrat una riquesa lèxica i un domini de la morfosintaxi, la prosòdia i els elements no verbals.</p>
<p>Treball en equip</p>	<p>Els membres del grup han tingut nombroses dificultats per treballar de manera cooperativa. Ha quedat palès que havien treballat únicament per separat, amb una falta d'estructuració conjunta.</p>	<p>Els membres del grup han treballat correctament de manera cooperativa, però han tingut problemes de coordinació i/o han perdut sovint el temps de treball a classe.</p>	<p>Els membres del grup han treballat al mateix nivell i amb un notable grau de cooperació entre ells. S'han establert relacions d'interdependència positiva i ajuda mútua. Han aprofitat el temps de treball a classe i han estat capaços de resoldre els problemes que han sorgit.</p>	<p>Els membres del grup han treballat al mateix nivell i amb un alt grau de cooperació entre ells. S'han establert nombroses relacions d'interdependència positiva i ajuda mútua. Han aprofitat àmpliament el temps de treball a classe. Han sabut resoldre amb facilitat els problemes que han sorgit.</p>

Annex III. Qüestionaris pretest i posttest lliurats a l'alumnat

Qüestionaris pretest

	En els treballs en grup...	1. Totalment en desacord	2. En desacord	3. Ni d'acord ni en desacord	4. D'acord	5. Totalment d'acord
1	Aprenc més que de manera individual					
2	És complicat que tothom treballi per igual					
3	Acostumo a fer més feina de la que em pertoca					
4	Sovint deixo que els meus companys/es facin part de la meva feina					
5	M'implico i m'esforço per fer bé la feina					
6	Els meus company/es estan majoritàriament satisfets amb la feina que faig					
7	Estic motivat/da i m'agrada treballar en equip					
8	Penso que sovint es perd el temps i que individualment la feina s'acaba abans					
9	Aprenc de les aportacions dels meus companys/es					
10	Em distrec més que quan treballo de manera individual					
11	Ajudo els meus companys/es					
12	Els meus companys/es m'ajuden					
13	Em sento escoltat/da pels membres del meu equip					
14	Respecto els torns de paraula i escolto activament les aportacions dels membres del meu equip					
15	Soc respectuós/a amb els meus companys/es					
16	De vegades intento imposar les meves opinions dins el grup					
17	M'organitzo millor la feina que quan treballo individualment					

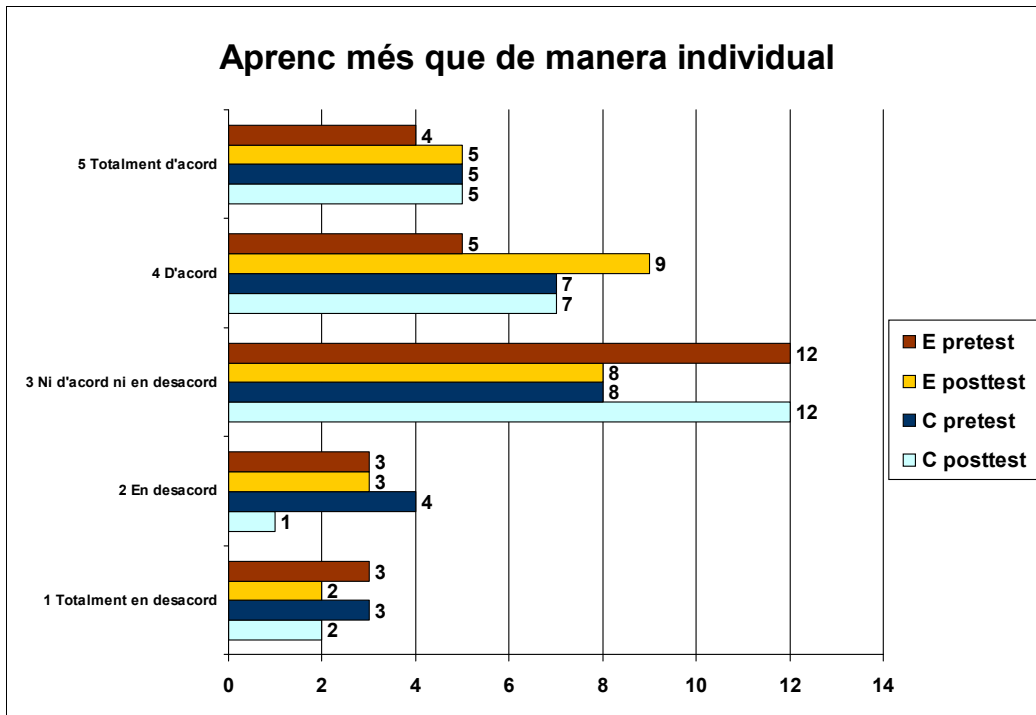
	El text argumentatiu	1. No en sé res	2. Em sona	3. Ho sé	4. Ho sé i ho sabria explicar
1	Dir quina és la funció principal d'un text argumentatiu				
2	Esmentar algunes característiques del text argumentatiu				
3	Identificar les parts d'un text argumentatiu				
4	Escriure un text argumentatiu seguint la seva estructura				
5	Buscar arguments per defensar la meva opinió i expressar-los per escrit				
6	Exposar la meva opinió sobre un tema concret davant els meus companys/es de classe				
7	Debatre amb els meus companys/es de classe sobre un tema concret				

Qüestionaris posttest

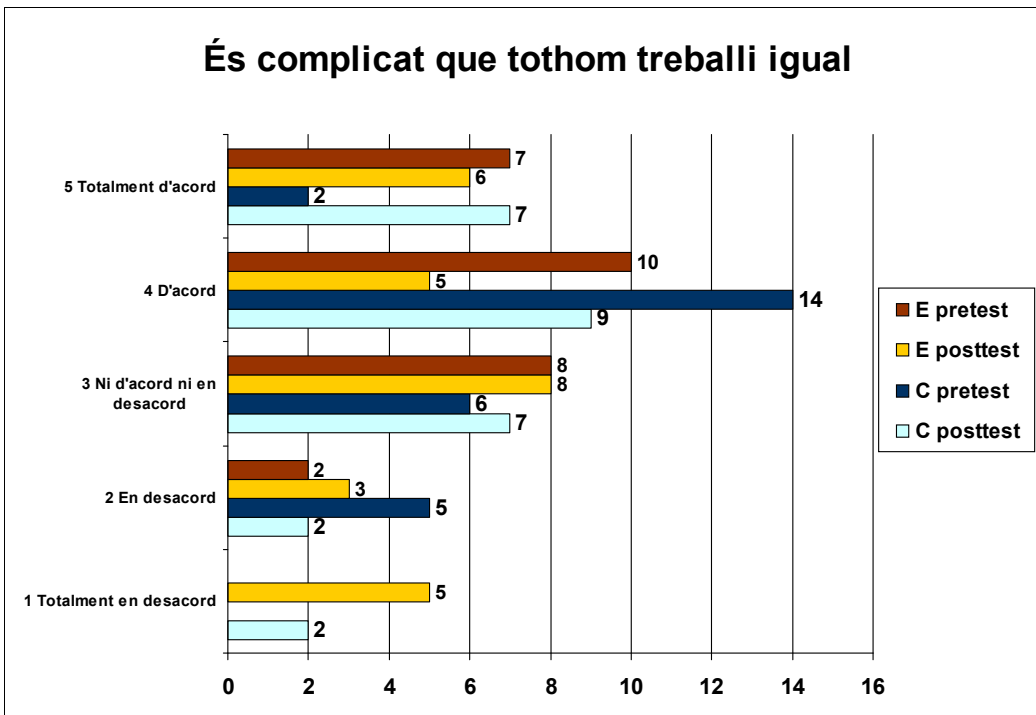
	En les activitats cooperatives	1. Totalment en desacord	2. En desacord	3. Ni d'acord ni en desacord	4. D'acord	5. Totalment d'acord
1	Considero que he après més que si hagués treballat de manera individual					
2	No tothom ha treballat per igual dins l'equip					
3	He assumit més feina de la que em pertocava					
4	He deixat que els meus companys/es assumissin part de la meva feina					
5	M'he implicat i m'he esforçat per fer bé la feina					
6	Els meus company/es han acabat majoritàriament satisfets amb la feina que he fet					
7	M'ha agradat treballar en equip					
8	Sovint hem perdut el temps i crec que, si hagués treballat individualment, hauria acabat abans					
9	He après de les aportacions dels meus companys/es					
10	M'he distret més que si hagués treballat de manera individual					
11	He ajudat els meus companys/es					
12	Els meus companys/es m'han ajudat					
13	M'he sentit escoltat/da pels membres del meu equip					
14	He respectat els torns de paraula i he escoltat activament les aportacions dels membres del meu equip					
15	He estat respectuós/a amb els meus companys/es					
16	Alguna vegada he intentat imposar les meves opinions dins el grup					
17	M'he organitzat millor que si hagués treballat individualment					

El text argumentatiu	1. No en sé res	2. Em sona	3. Ho sé	4. Ho sé i ho sabria explicar
Dir quina és la funció principal d'un text argumentatiu				
Esmentar algunes característiques del text argumentatiu				
Identificar les parts d'un text argumentatiu				
Escriure un text argumentatiu seguint la seva estructura				
Buscar arguments per defensar la meua opinió i expressar-los per escrit				
Exposar la meua opinió sobre un tema concret davant els meus companys/es de classe				
Debatre amb els meus companys/es de classe sobre un tema concret				

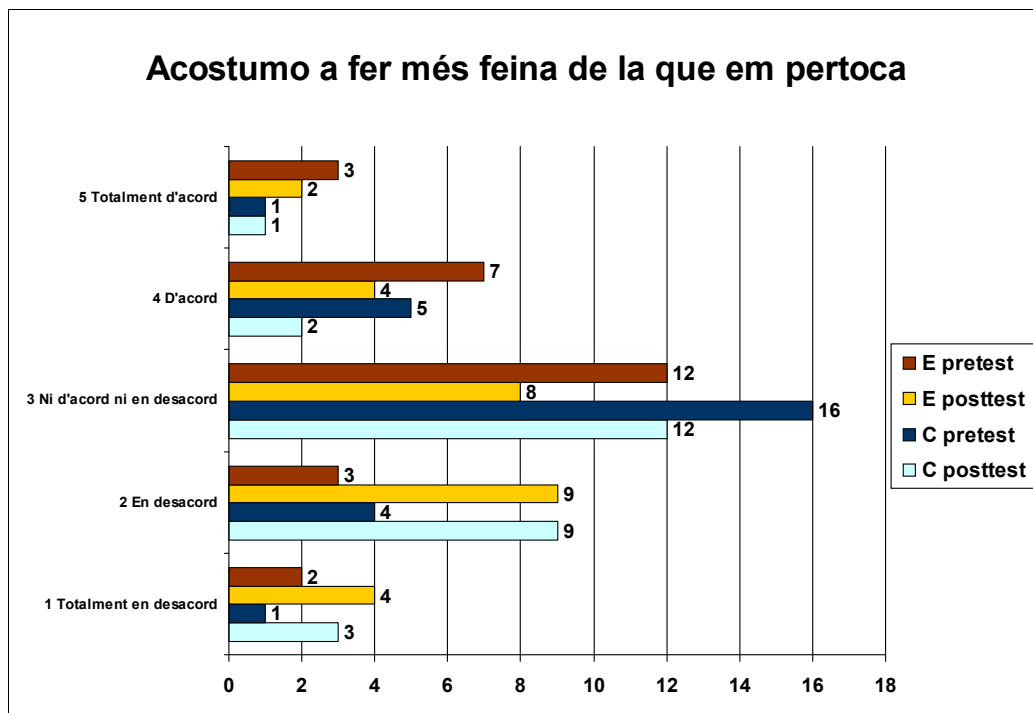
Annex IV. Resultats del pretest i el posttest segons l'escala de Likert sobre la percepció de l'alumnat respecte al treball grupal



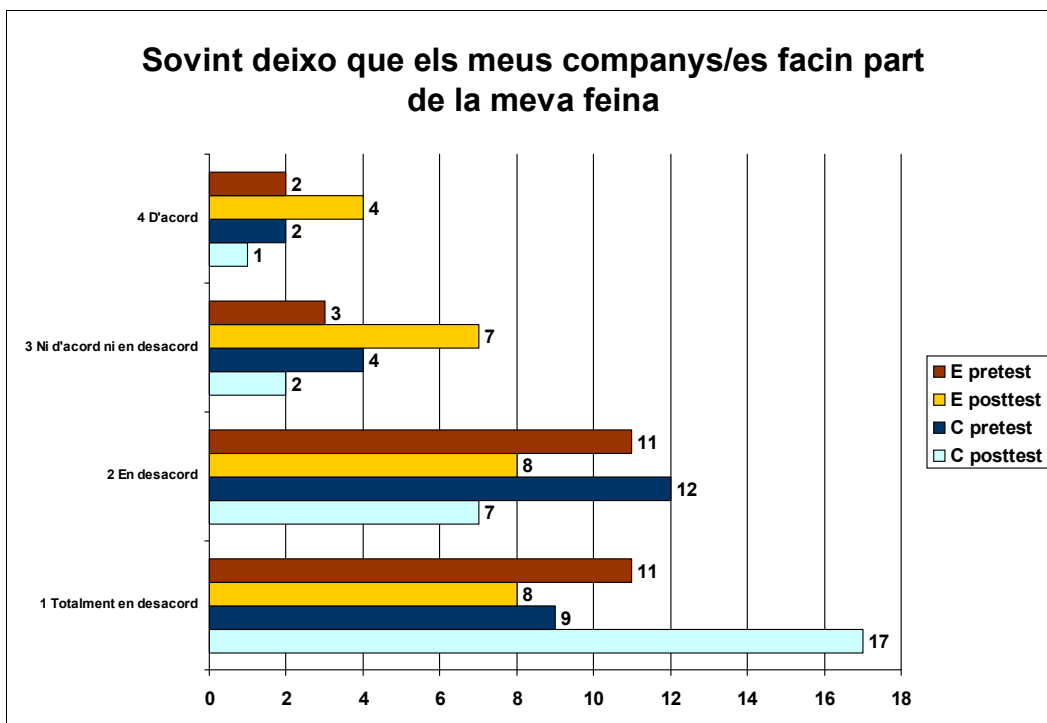
Gràfic 1.1. En els treballs en grup aprenc més que de manera individual. Per a tots els gràfics d'aquest annex, E equival al grup experimental i C al grup control.



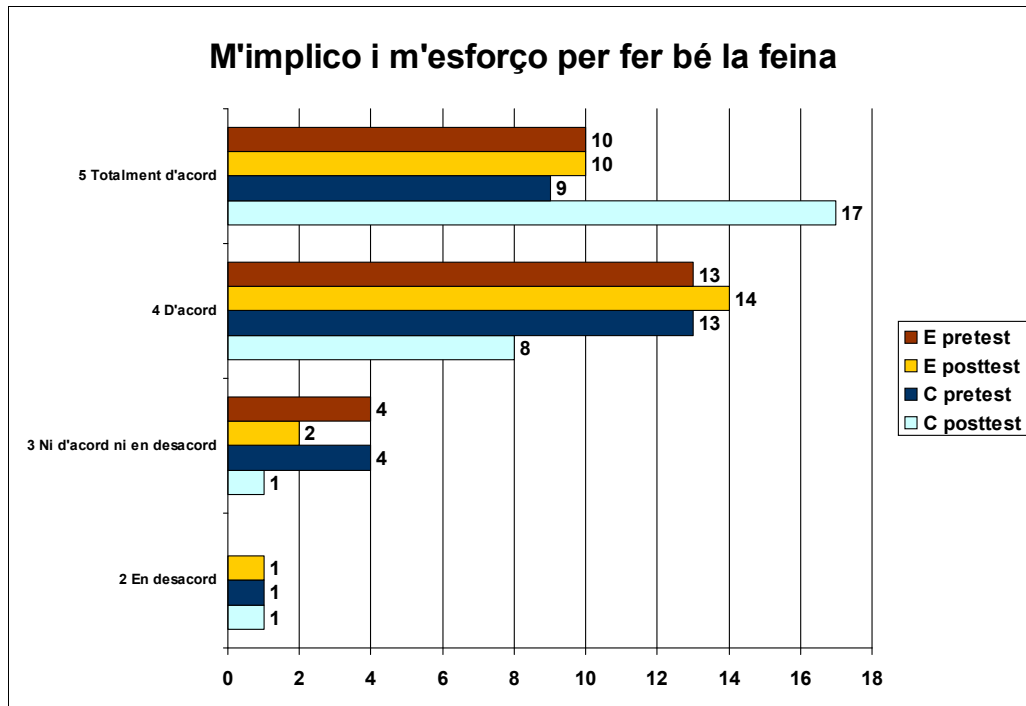
Gràfic 1.2. En els treballs en grup és complicat que tothom treballi igual.



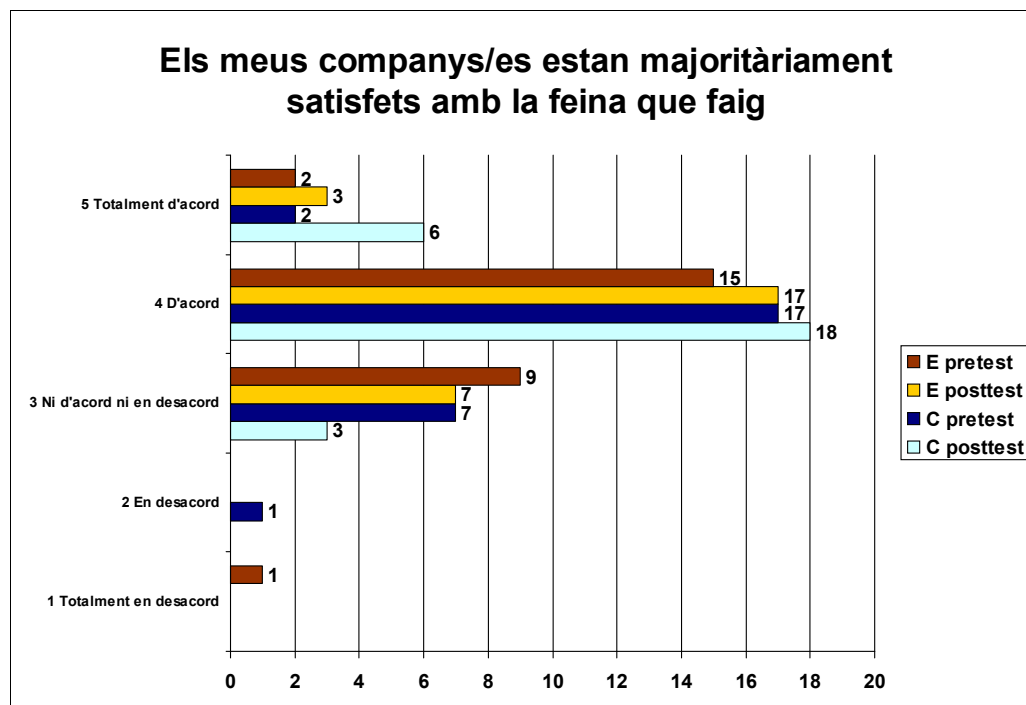
Gràfic 1.3. En els treballs en grup acostumo a fer més feina de la que em pertoca.



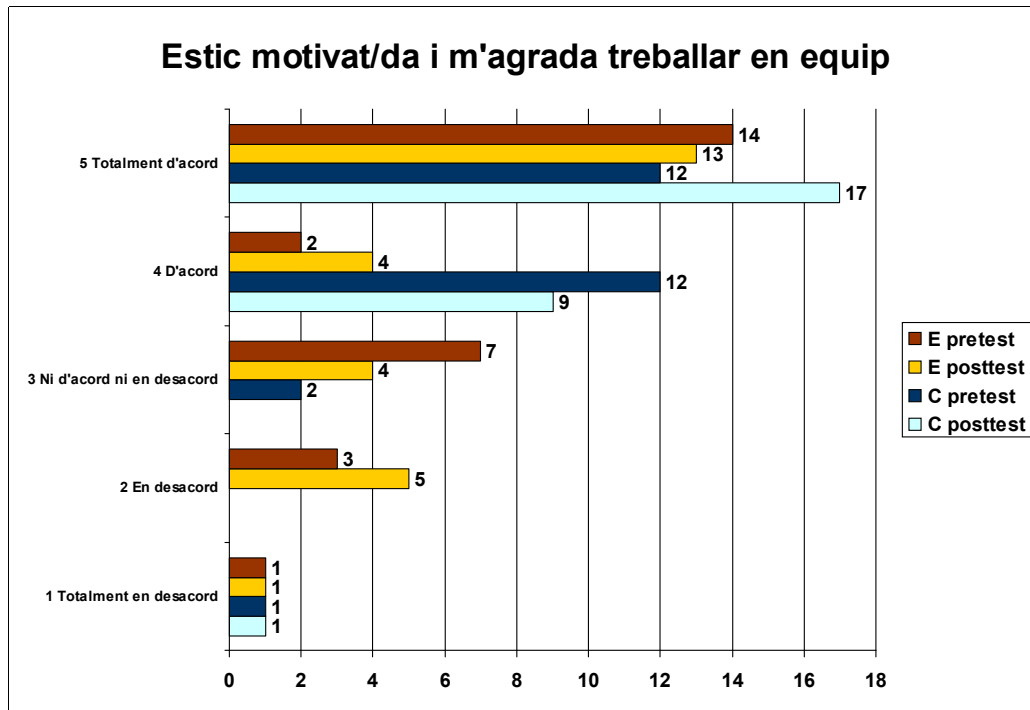
Gràfic 1.4. En els treballs en grup sovint deixo que els meus companys/es facin part de la meva feina.



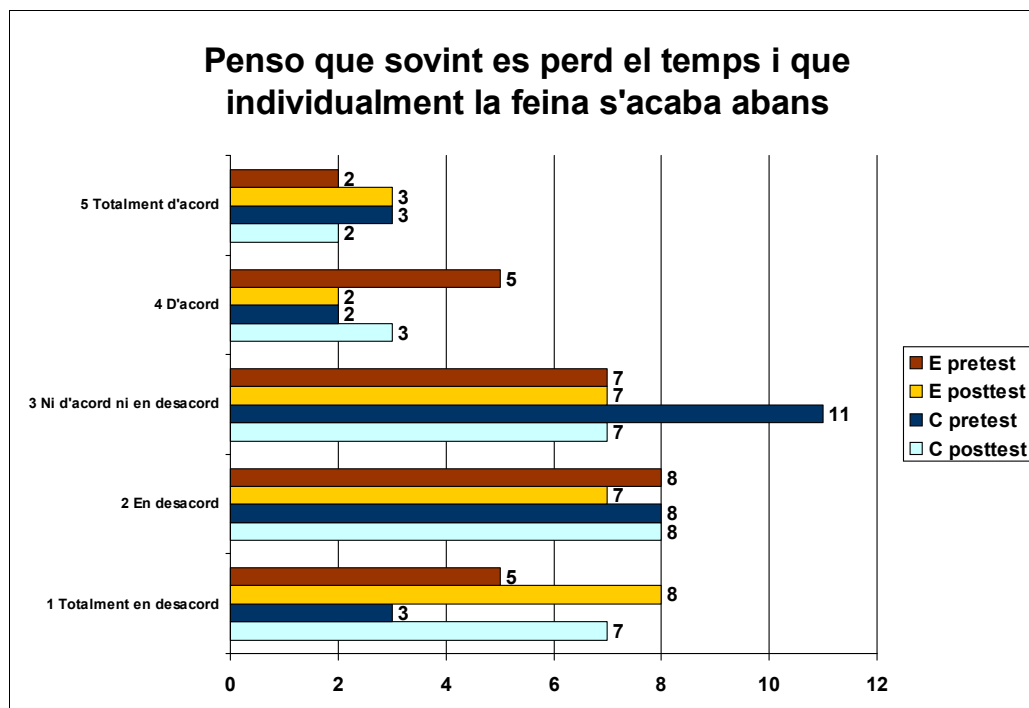
Gràfic 1.5. En els treballs en grup m'implico i m'esforço per fer bé la feina.



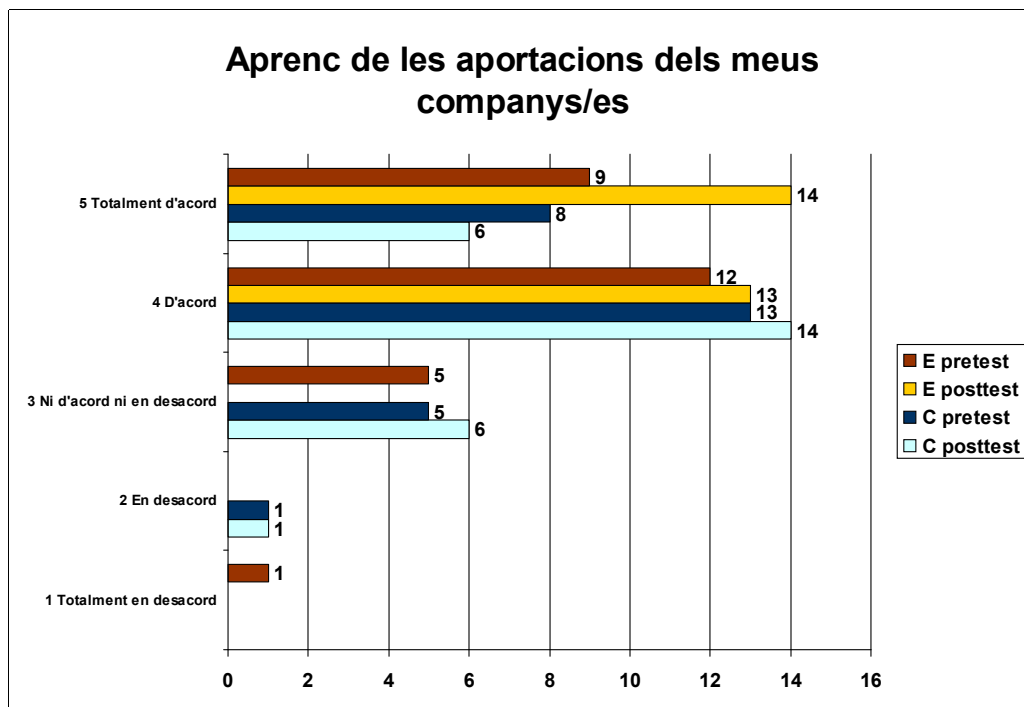
Gràfic 1.6. En els treballs en grup els meus companys/es estan majoritàriament satisfets amb la feina que faig.



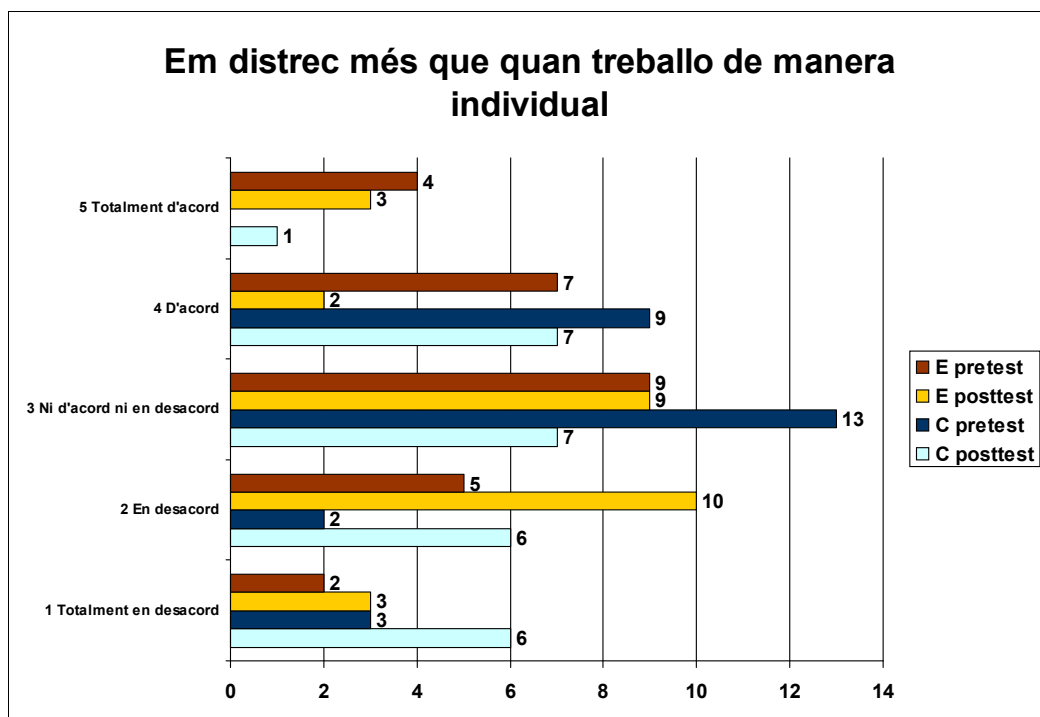
Gràfic 1.7. En els treballs en grup estic motivat/da i m'agrada treballar en equip.



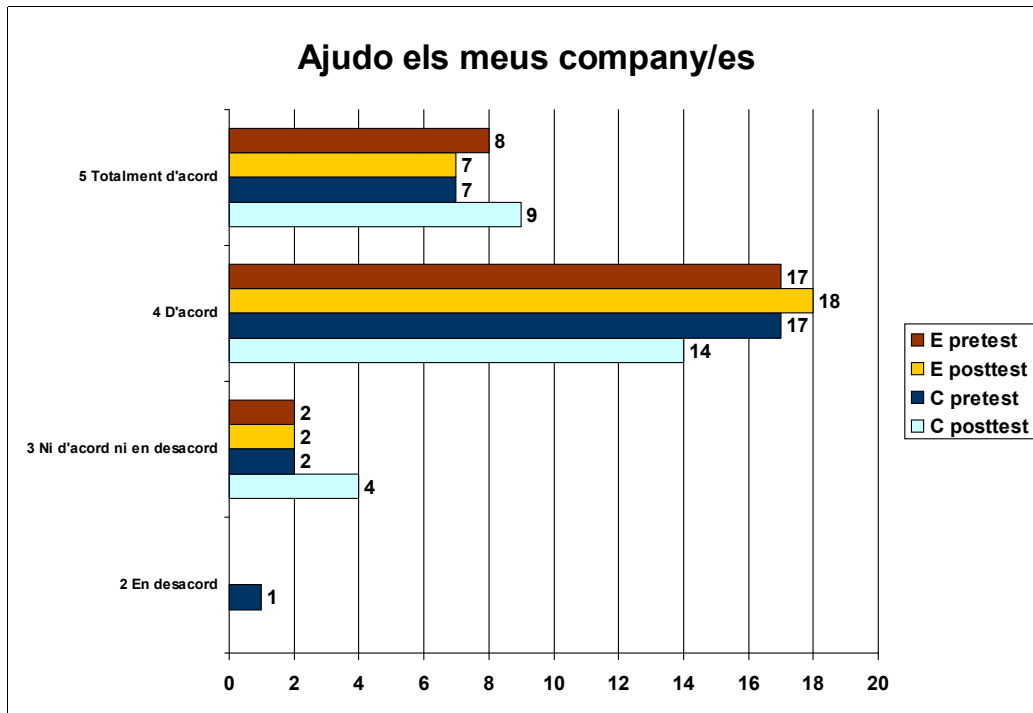
Gràfic 1.8. En els treballs en grup penso que sovint es perd el temps i que individualment la feina s'acaba abans.



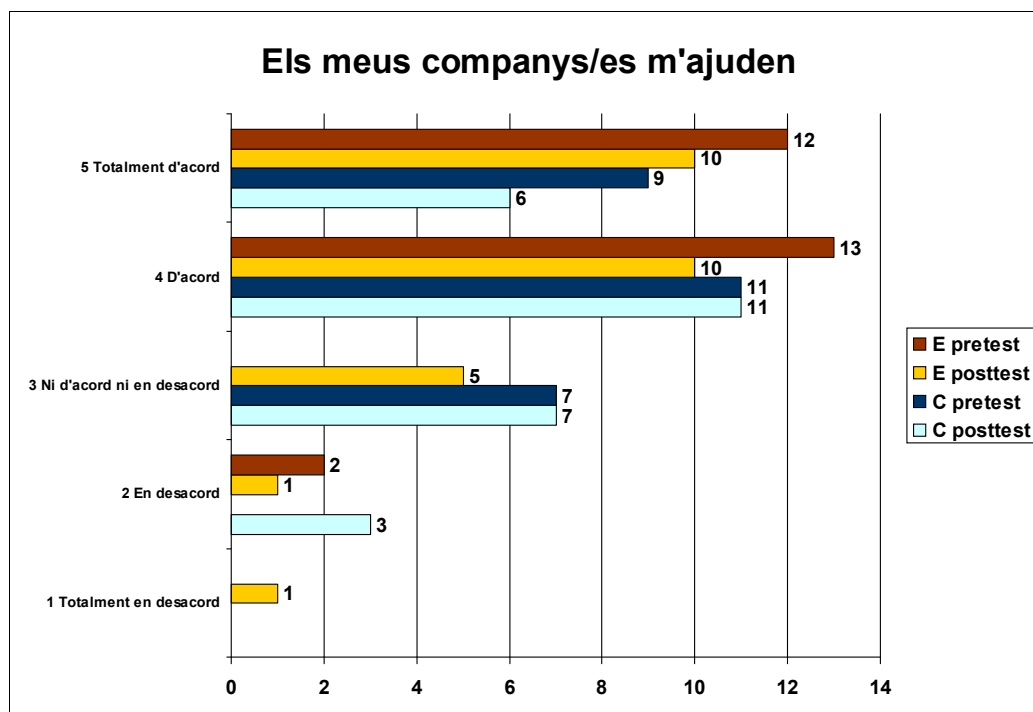
Gràfic 1.9. En els treballs en grup aprenc de les aportacions dels meus companys/es.



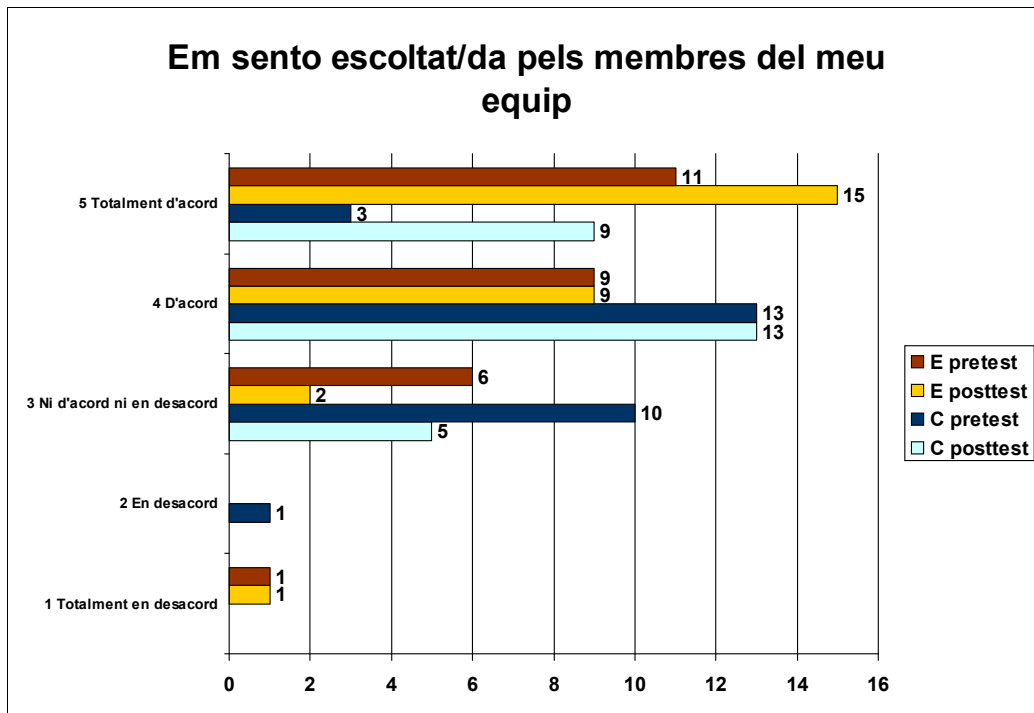
Gràfic 1.10. En els treballs en grup em distrec més que quan treballo de manera individual.



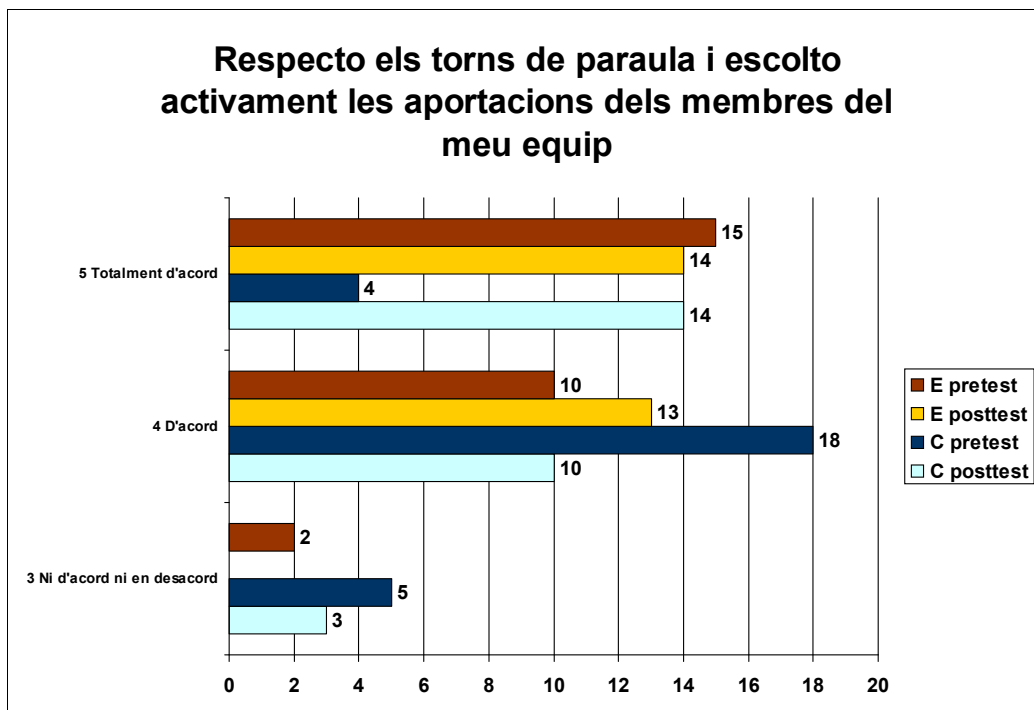
Gràfic 1.11. En els treballs en grup ajudo els meus companys/es.



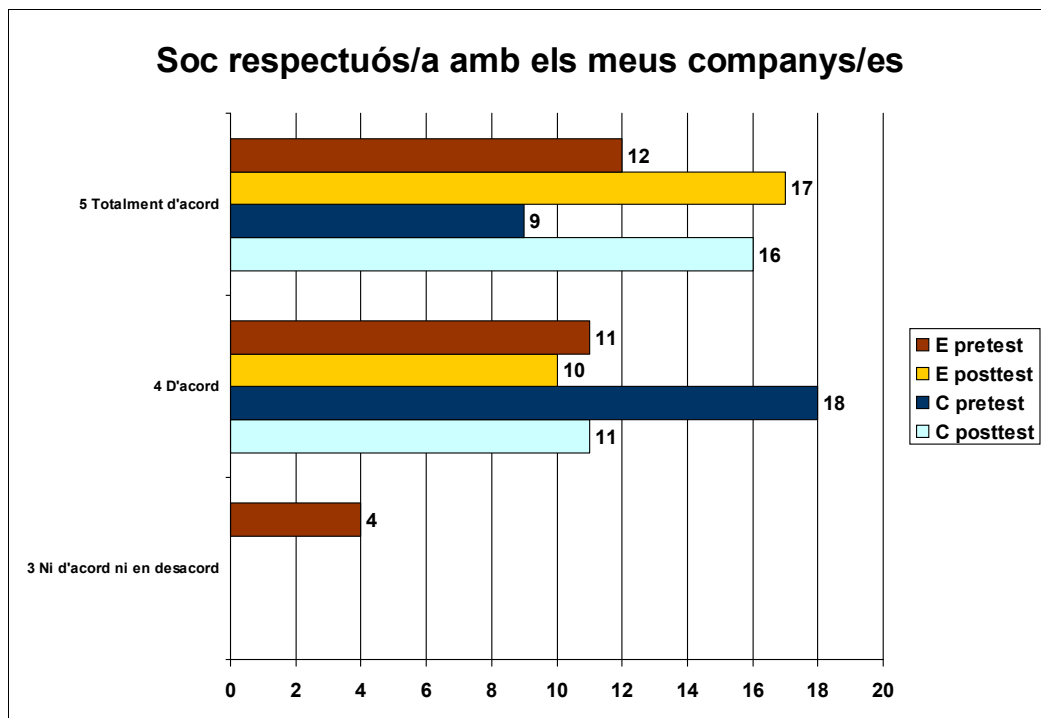
Gràfic 1.12. En els treballs en grup els meus companys/es m'ajuden.



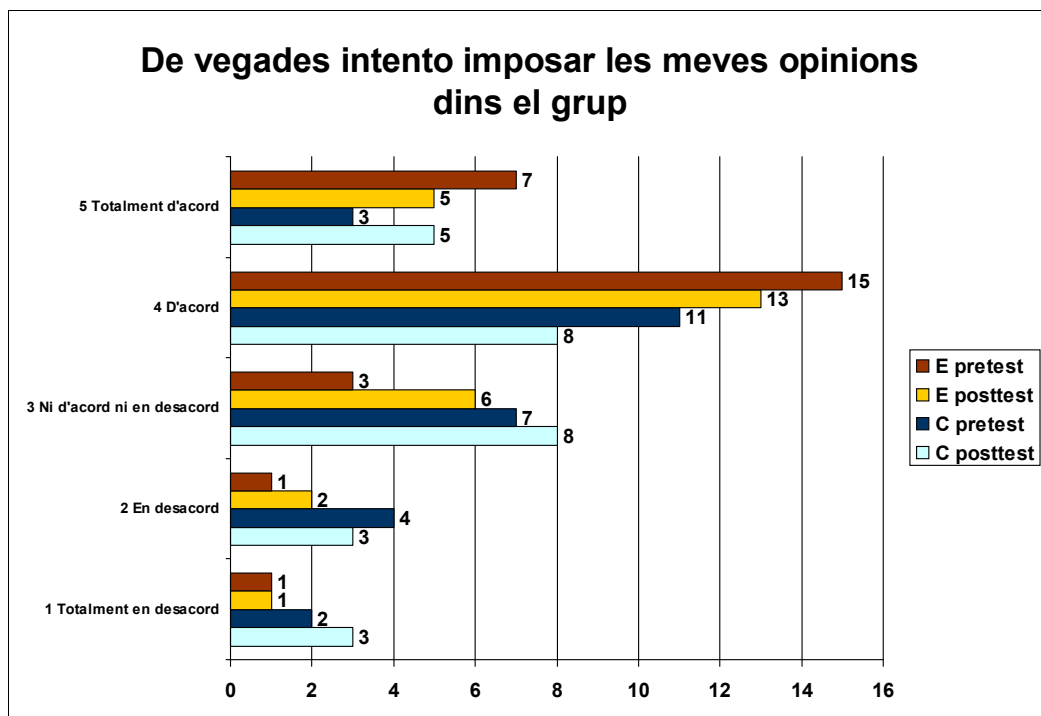
Gràfic 1.13. En els treballs en grup em sento escoltat/da pels membres del meu equip.



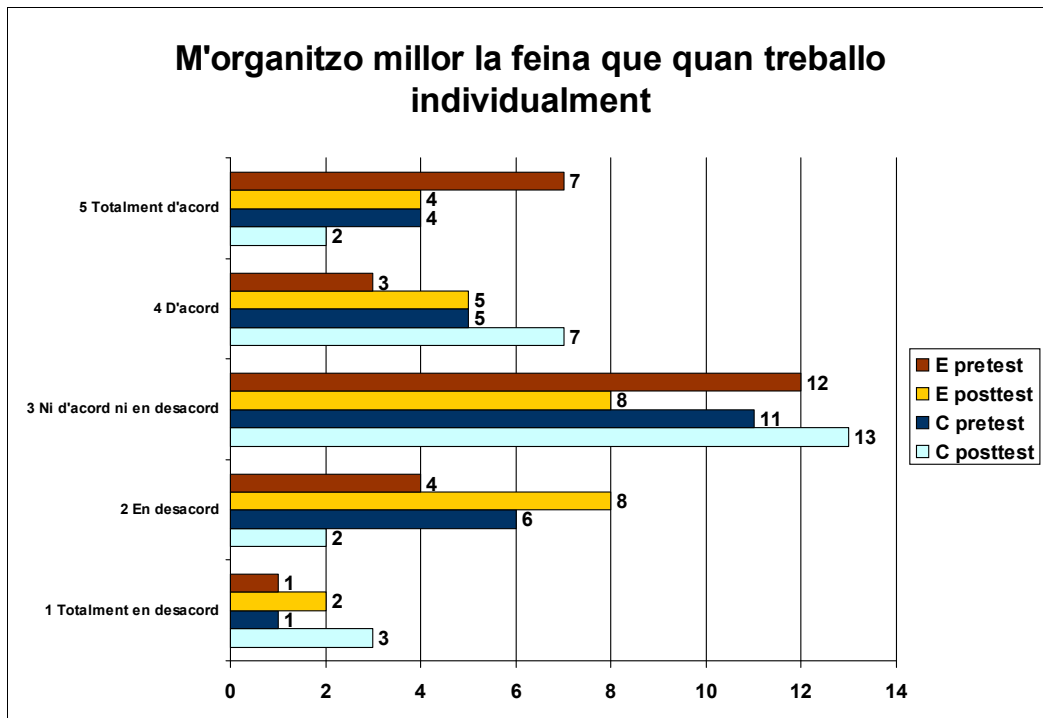
Gràfic 1.14. En els treballs en grup respecto els torns de paraula i escolto activament les aportacions dels membres del meu equip.



Gràfic 1.15. En els treballs en grup soc respectuós/a amb els meus companys/es.



Gràfic 1.16. En els treballs en grup de vegades intento imposar les meves opinions dins el grup.



Gràfic 1.17. En els treballs en grup m'organitzo millor la feina que quan treballo individualment.

Annex V. Resultats del pretest i posttest tipus KPSI sobre la capacitat de producció oral i escrita d'un text argumentatiu

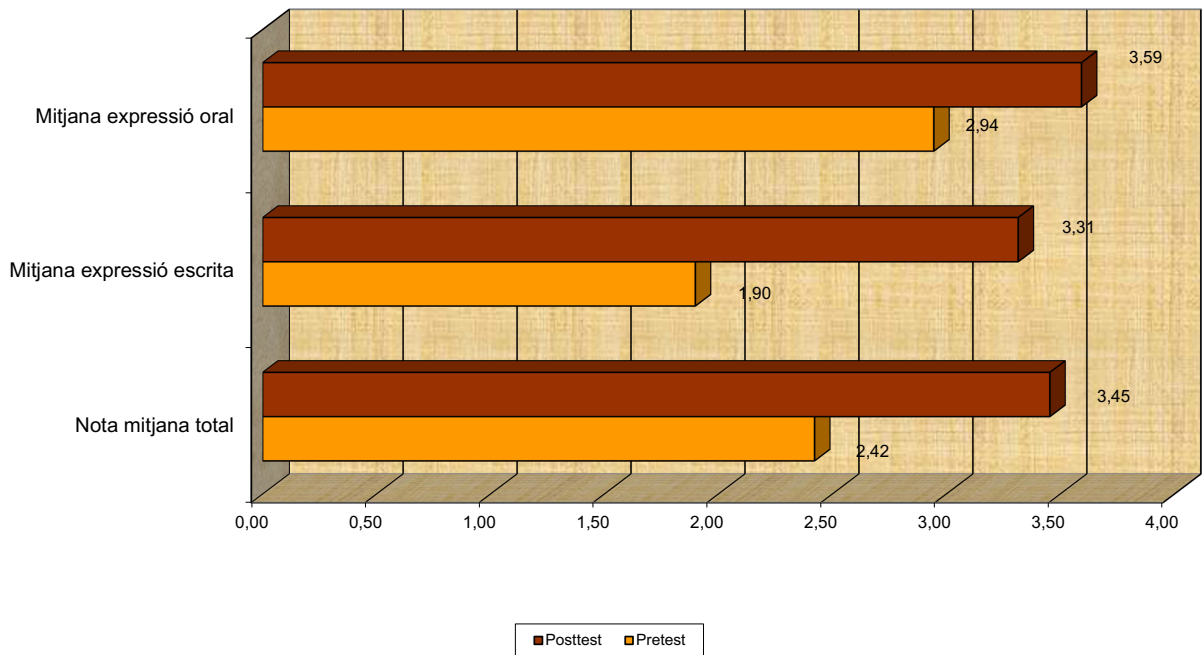
Grup	Sexe	Pretest. Expressió escrita	Pretest. Expressió oral	Pretest. Mitjana aritmètica	Posttest. Expressió escrita	Posttest. Expressió oral	Posttest. Mitjana aritmètica
A-1	H	1,00	1,00	1,00	2,50	4,00	3,25
A-2	H	1,25	2,00	1,63	3,25	2,00	2,63
A-3	H	1,75	3,00	2,38	2,50	4,00	3,25
A-4	H	2,75	3,00	2,88	2,75	3,00	2,88
A-5	D	3,25	3,50	3,38	3,75	4,00	3,88
A-6	H	2,00	2,50	2,25	3,50	3,00	3,25
A-7	H	1,75	2,00	1,88	3,75	3,00	3,38
A-8	H	1,75	4,00	2,88	3,50	3,50	3,50
A-9	D	2,50	3,50	3,00	3,25	3,50	3,38
A-10	D	2,00	3,00	2,50	3,75	2,50	3,13
A-11	D	1,50	3,50	2,50	3,50	4,00	3,75
A-12	D	2,50	4,00	3,25	4,00	2,00	3,00
A-13	D	2,00	4,00	3,00	3,50	3,50	3,50
A-14	D	1,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00
A-15	H	1,00	1,00	1,00	3,50	3,00	3,25
A-16	H	1,75	2,00	1,88	2,25	3,50	2,88
A-17	H	3,25	4,00	3,63	3,75	4,00	3,88
A-18	D	1,00	3,00	2,00	2,75	3,00	2,88
A-19	H	2,75	1,50	2,13	3,75	4,00	3,88
A-20	H	2,25	4,00	3,13	4,00	3,50	3,75
A-21	D	1,75	3,00	2,38	3,50	4,00	3,75
A-22	D	2,75	4,00	3,38	4,00	4,00	4,00
A-23	H	1,75	3,00	2,38	3,25	4,00	3,63
A-24	H	1,25	2,50	1,88	2,75	4,00	3,38
A-25	D	1,25	4,00	2,63	3,00	4,00	3,50
A-26	H	2,25	3,50	2,88	4,00	3,00	3,50
A-27	H	1,25	2,00	1,63	1,50	4,00	2,75

Taula 2.1. Resultats dels qüestionaris pretest i posttest KPSI en el grup experimental.

Grup	Sexe	Pretest. Expressió escrita	Pretest. Expressió oral	Pretest. Mitjana aritmètica	Posttest. Expressió escrita	Posttest. Expressió oral	Posttest. Mitjana aritmètica
B-1	H	2,25	4,00	3,13	3,75	4,00	3,88
B-2	D	2,75	2,50	2,63	2,75	2,50	2,63
B-3	D	2,75	4,00	3,38	3,50	4,00	3,75
B-4	H	3,50	4,00	3,75	4,00	4,00	4,00
B-5	H	2,25	2,50	2,38	2,25	2,50	2,38
B-6	H	3,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00
B-7	H	1,25	4,00	2,63	4,00	4,00	4,00
B-8	D	2,00	4,00	3,00	2,75	4,00	3,38
B-9	H	2,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00
B-10	H	1,50	4,00	2,75	3,75	4,00	3,88
B-11	D	1,75	2,50	2,13	4,00	3,50	3,75
B-12	H	2,25	3,50	2,88	3,75	4,00	3,88
B-13	H	3,25	2,50	2,88	3,50	3,50	3,50
B-14	D	2,75	4,00	3,38	4,00	4,00	4,00
B-15	D	2,25	3,50	2,88	3,50	4,00	3,75
B-16	H	2,50	4,00	3,25	3,25	3,00	3,13
B-17	D	3,00	3,00	3,00	3,25	3,00	3,13
B-18	D	2,25	3,00	2,63	3,50	4,00	3,75
B-19	H	2,25	2,50	2,38	3,50	3,00	3,25
B-20	H	2,50	3,00	2,75	3,25	2,50	2,88
B-21	H	2,00	3,00	2,50	3,75	4,00	3,88
B-22	D	2,75	4,00	3,38	3,50	4,00	3,75
B-23	H	2,50	4,00	3,25	3,75	4,00	3,88
B-24	D	2,50	2,50	2,50	3,50	3,00	3,25
B-25	H	2,50	2,50	2,50	2,75	3,50	3,13
B-26	H	1,50	2,00	1,75	3,00	2,00	2,50
B-27	D	2,00	1,50	1,75	2,50	2,50	2,50

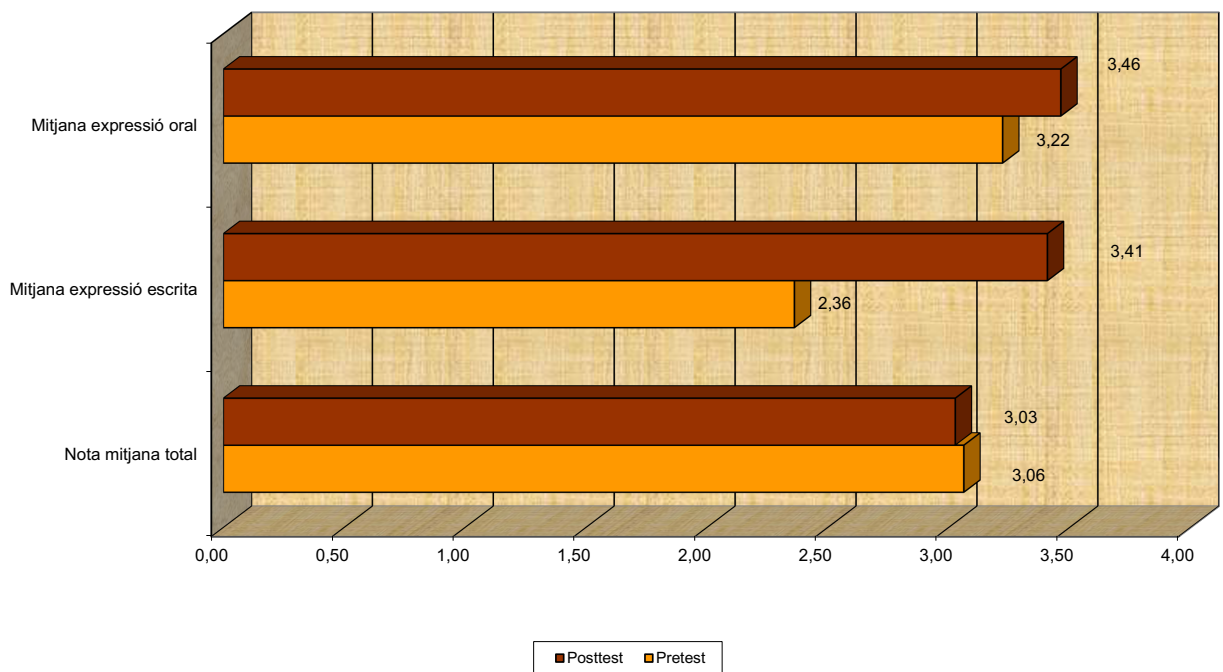
Taula 2.2. Resultats dels qüestionaris pretest i posttest KPSI en el grup control.

RESULTATS KPSI GRUP EXPERIMENTAL

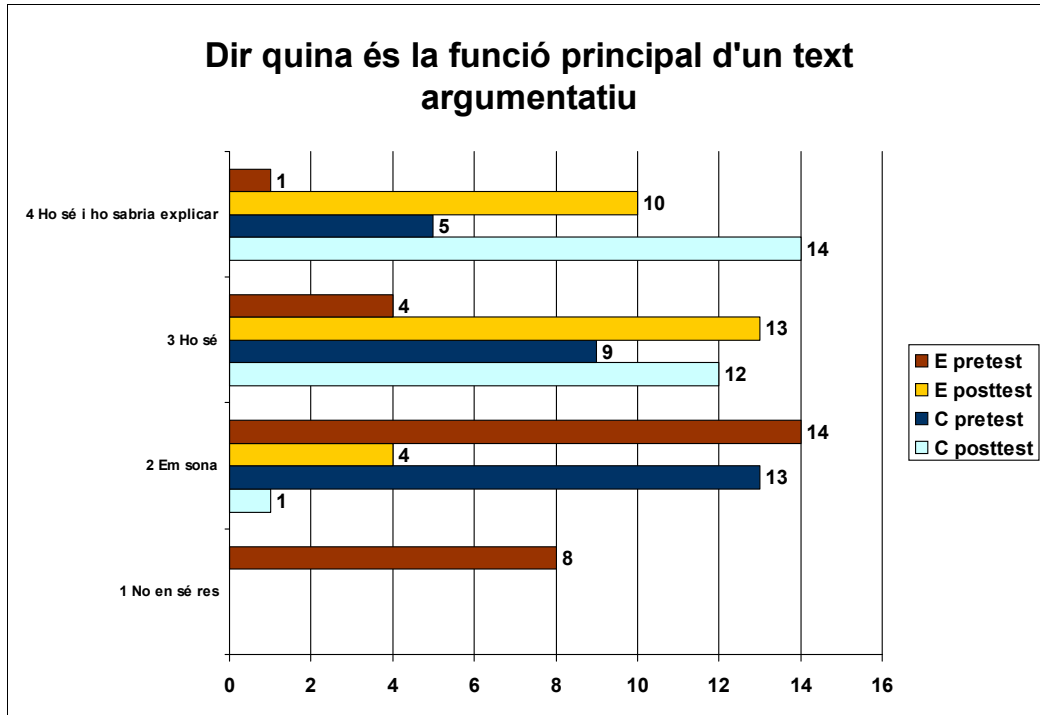


Gràfic 2.3. Mitjanes aritmètiques dels qüestionaris KPSI del grup experimental.

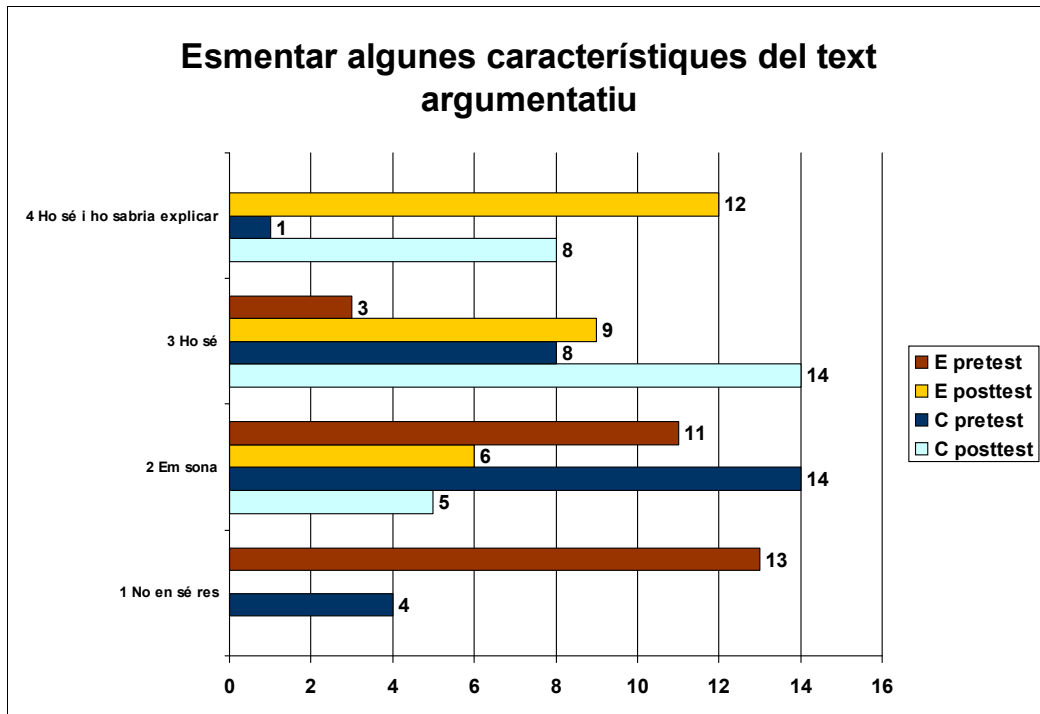
RESULTATS KPSI GRUP CONTROL



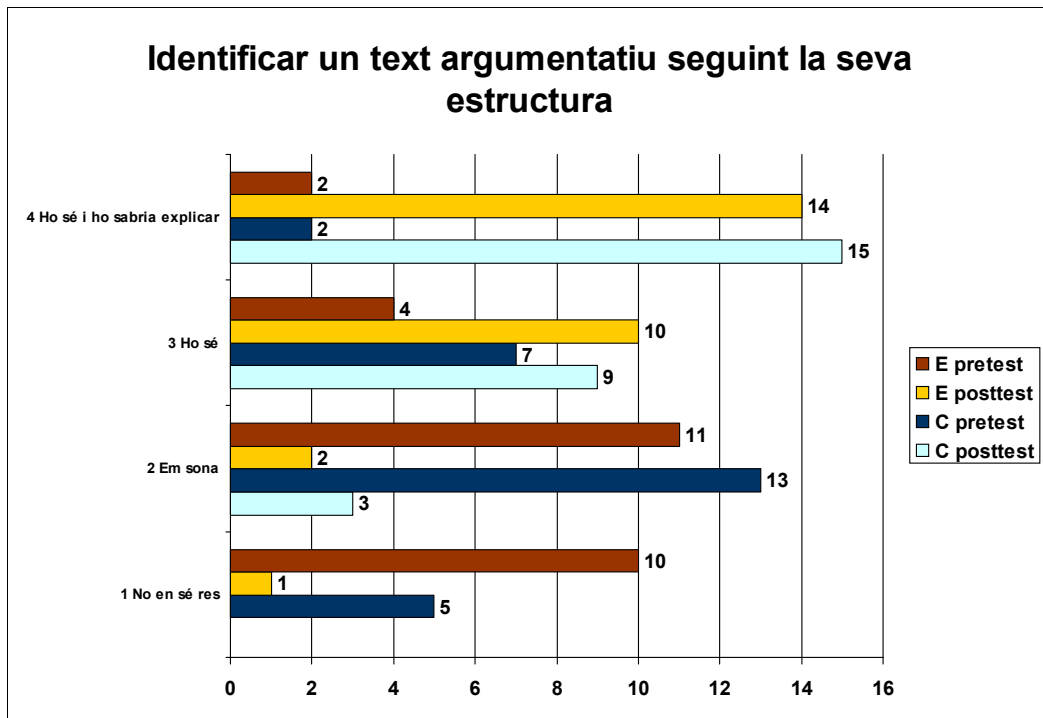
Gràfic 2.4. Mitjanes aritmètiques dels qüestionaris KPSI del grup control.



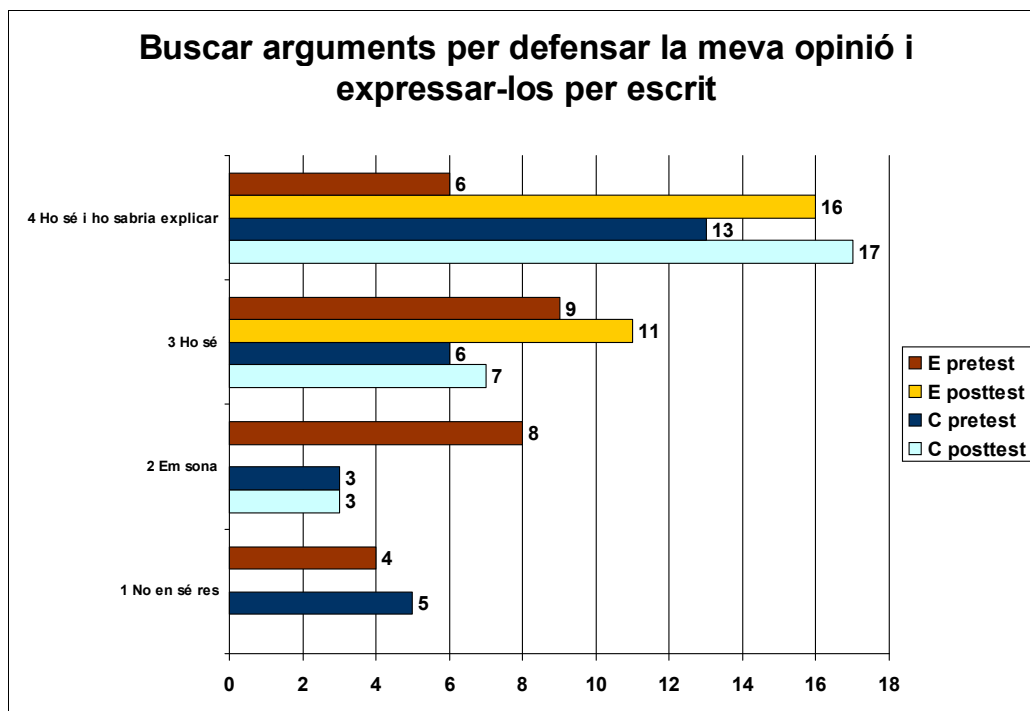
Gràfic 2.5. Soc capaç de dir quina és la funció principal d'un text argumentatiu.



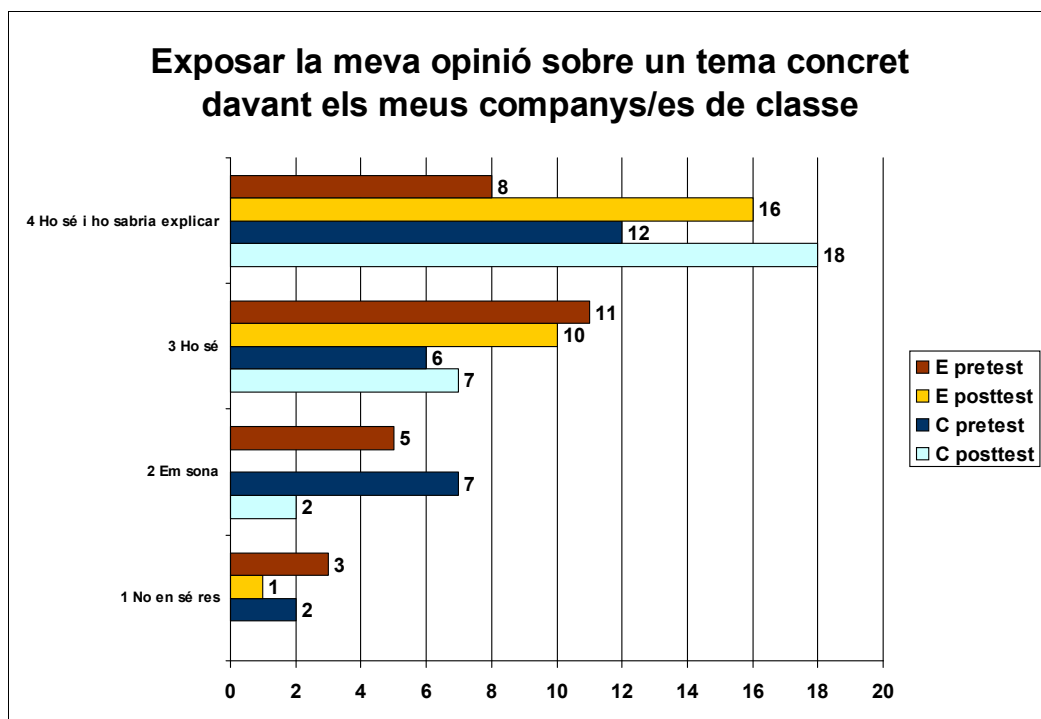
Gràfic 2.6. Soc capaç d'esmentar algunes característiques del text argumentatiu.



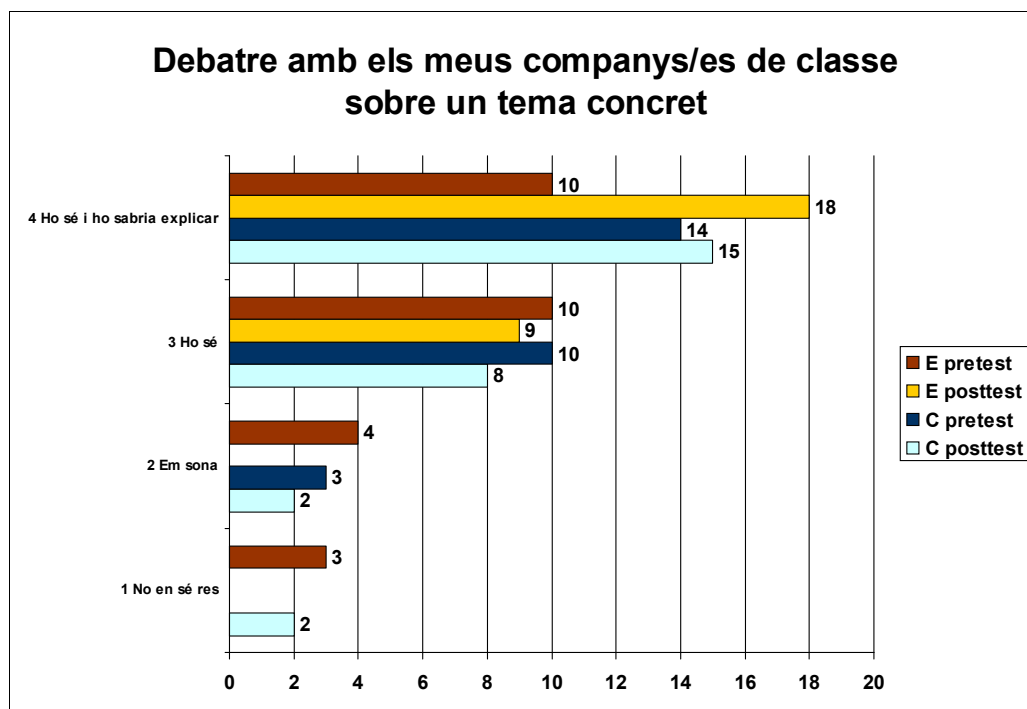
Gràfic 2.7. Soc capaç d'identificar un text argumentatiu seguint la seva estructura.



Gràfic 2.8. Soc capaç d'escriure un text argumentatiu seguint la seva estructura.



Gràfic 2.9. Soc capaç d'exposar la meva opinió sobre un tema concret davant els meus companys/es de classe.



Gràfic 2.10. Soc capaç de debatre amb els meus companys/es de classe sobre un tema concret.

Expressió escrita	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental	1,90	3,31	74,21%
Grup control	2,36	3,41	44,49%

Taula 2.11. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió escrita.

Expressió oral	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental	2,94	3,59	22,11%
Grup control	3,22	3,46	7,45%

Taula 2.12. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió oral.

Expressió escrita	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental amb NEE	1,91	2,94	53,93%
Grup control amb NEE	2,13	3,08	44,60%

Taula 2.13. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió escrita de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Expressió oral	Pretest	Posttest	Percentatge de millora
Grup experimental amb NEE	2,69	3,50	30,11%
Grup control amb NEE	2,92	3,17	8,56%

Taula 2.14. Increment percentual dels qüestionaris KPSI en l'expressió oral de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Prova t de Student per a dues mostres independents			
	t	df	p
Pretest	-2,2547084	52	0,02838954
Posttest	0,13502896	52	0,8931103

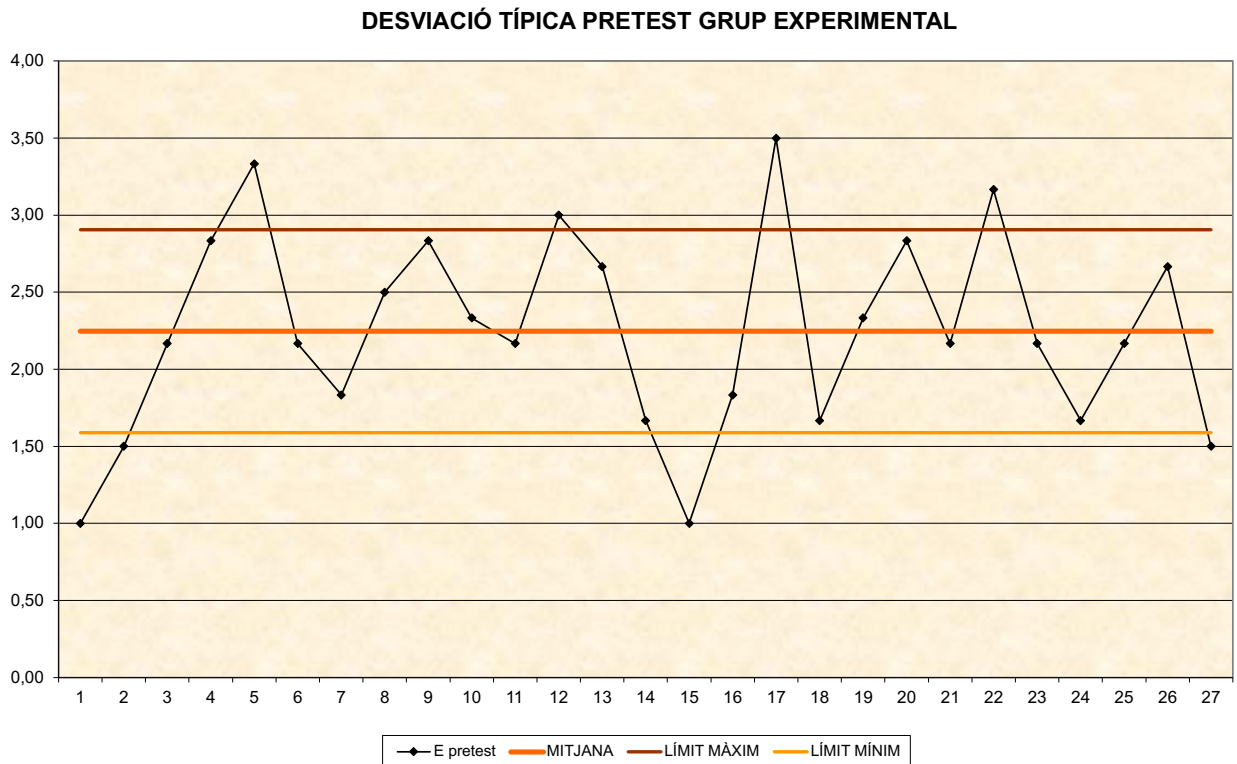
Taula 2.15. Prova t de Student sobre les mitjanes dels qüestionaris KPSI.

Prova t de Student per a dues mostres relacionades (grup experimental)			
	t	df	p
Pretest-posttest	-7,563083369	26	0,000000

Taula 2.16. Prova t de Student sobre el pretest i el posttest KPSI del grup experimental.

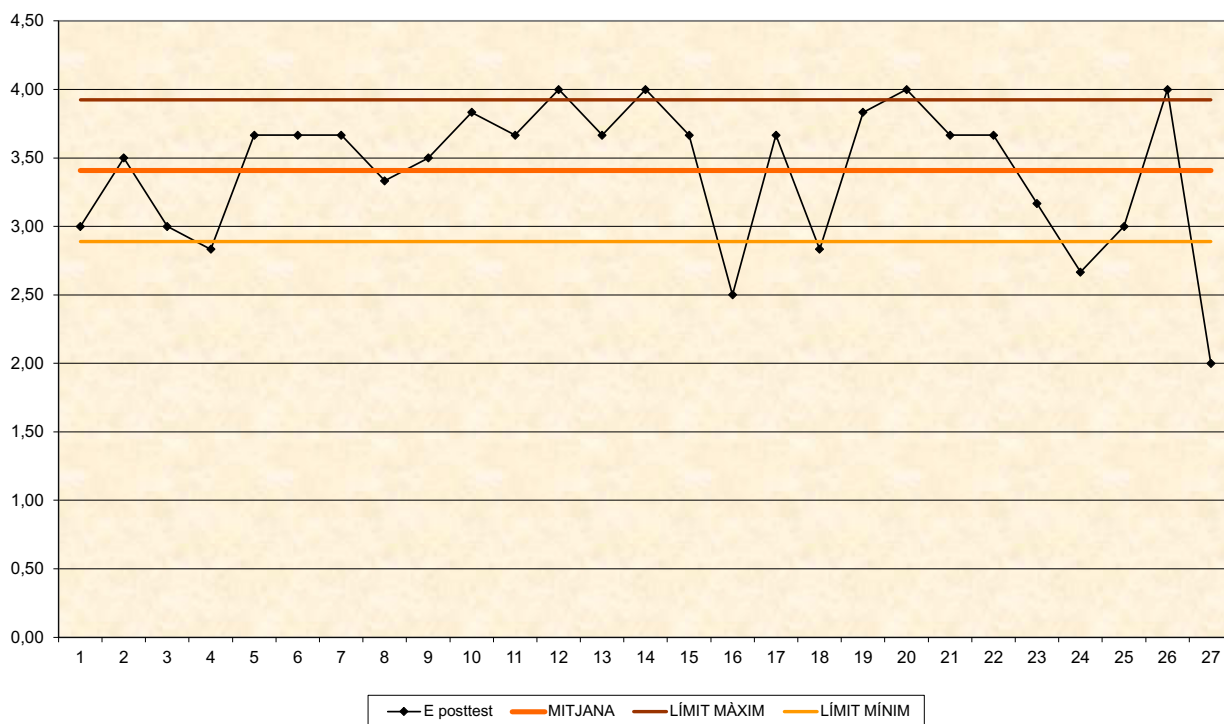
Prova t de Student per a dues mostres relacionades (grup control)			
	t	df	p
Pretest-posttest	-4,895565	26	0,000044

Taula 2.17. Prova t de Student sobre el pretest i el posttest KPSI del grup control.



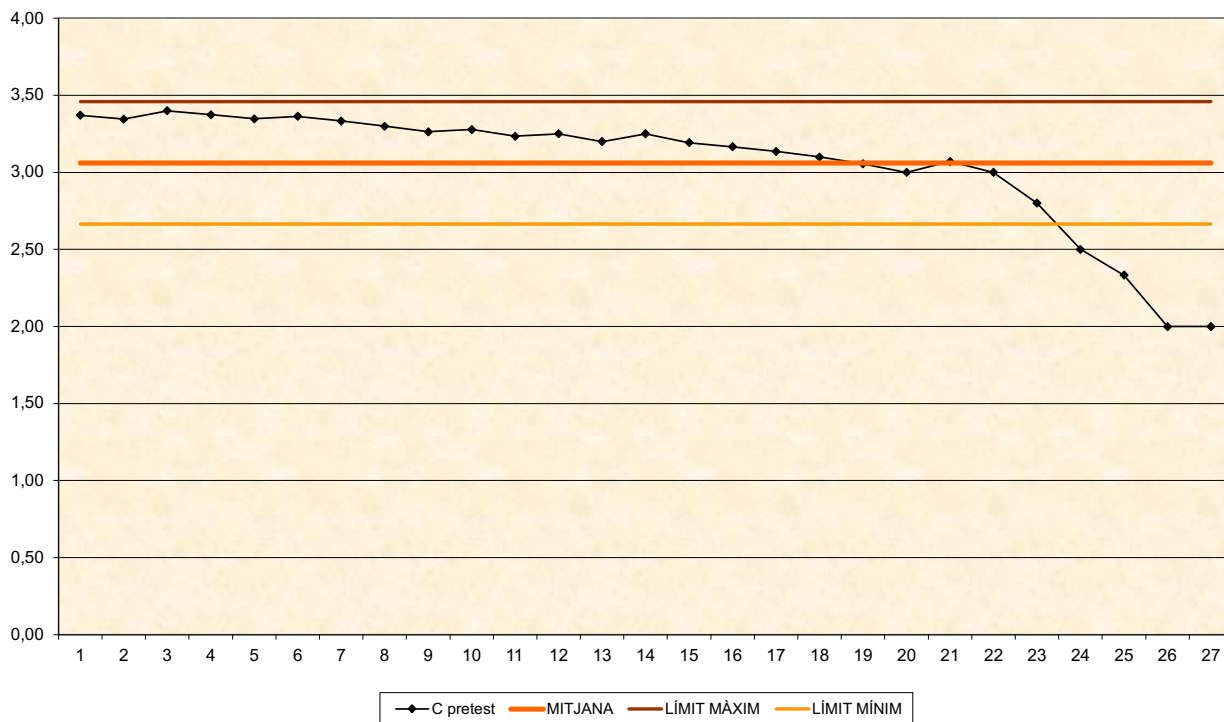
Gràfic 2.18. Desviació típica del pretest del grup experimental. Per als següents gràfics d'aquest annex, E equival al grup experimental i C al grup control.

DESVIACIÓ TÍPICA POSTTEST GRUP EXPERIMENTAL



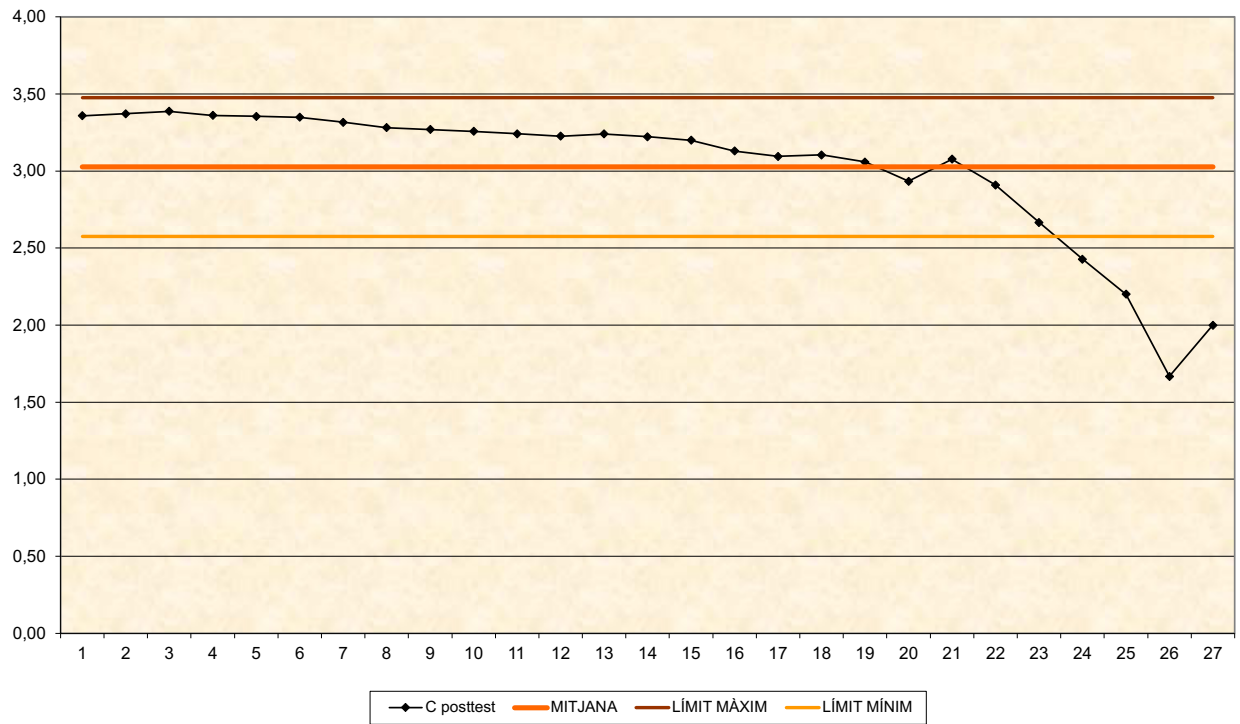
Gràfic 2.19. Desviació típica del posttest del grup experimental.

DESVIACIÓ TÍPICA PRETEST GRUP CONTROL



Gràfic 2.20. Desviació típica del pretest del grup control.

DESVIACIÓ TÍPICA POSTTEST GRUP CONTROL



Gràfic 2.21. Desviació típica del posttest del grup control.

Annex VI. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu

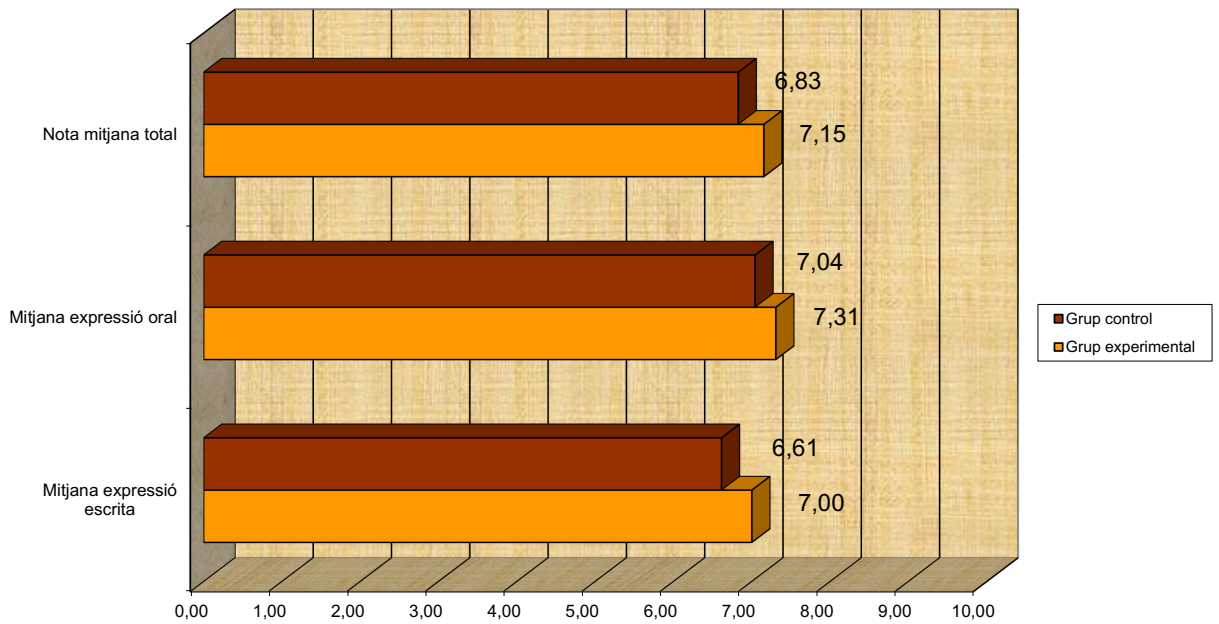
Grup	Sexe	Expressió escrita	Expressió oral	Nota mitjana
A-1	H	5,00	5,00	5,00
A-2	H	6,00	5,00	5,50
A-3	H	7,25	8,00	7,63
A-4	H	5,00	7,50	6,25
A-5	H	4,25	5,00	4,63
A-6	D	7,75	8,00	7,88
A-7	H	6,50	6,50	6,50
A-8	H	6,00	7,50	6,75
A-9	D	5,25	5,00	5,13
A-10	H	7,75	8,00	7,88
A-11	D	8,50	8,00	8,25
A-12	D	7,00	7,00	7,00
A-13	D	9,50	9,50	9,50
A-14	D	9,00	9,00	9,00
A-15	D	9,75	9,50	9,63
A-16	D	4,50	5,00	4,75
A-17	H	6,00	7,00	6,50
A-18	H	6,50	7,00	6,75
A-19	H	6,00	6,00	6,00
A-20	D	5,25	5,50	5,38
A-21	H	7,75	8,50	8,13
A-22	H	7,75	9,50	8,63
A-23	H	8,50	8,50	8,50
A-24	D	8,25	7,50	7,88
A-25	D	10,00	9,50	9,75
A-26	H	8,25	8,50	8,38
A-27	H	7,75	6,00	6,88
A-28	D	6,00	7,00	6,50
A-29	D	9,00	8,50	8,75
A-30	H	4,50	7,00	5,75
A-31	H	6,50	7,00	6,75

Taula 3.1. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup experimental.

Grup	Sexe	Expressió escrita	Expressió oral	Nota mitjana
B-1	D	9,50	9,50	9,50
B-2	D	9,00	8,50	8,75
B-3	D	9,50	9,50	9,50
B-4	H	7,50	8,00	7,75
B-5	H	2,50	5,00	3,75
B-6	H	6,75	6,75	6,75
B-7	H	4,00	4,00	4,00
B-8	D	8,50	8,00	8,25
B-9	H	5,00	5,00	5,00
B-10	H	9,00	9,00	9,00
B-11	D	7,25	8,00	7,63
B-12	H	6,00	7,00	6,50
B-13	D	9,50	9,50	9,50
B-14	H	7,00	7,50	7,25
B-15	D	9,50	9,50	9,50
B-16	H	5,00	5,00	5,00
B-17	H	5,00	5,00	5,00
B-18	D	2,50	5,00	3,75
B-19	D	5,25	6,25	5,75
B-20	D	7,75	8,00	7,88
B-21	H	6,00	6,00	6,00
B-22	H	7,50	6,00	6,75
B-23	D	9,00	9,00	9,00
B-24	H	2,50	5,00	3,75
B-25	D	8,50	9,00	8,75
B-26	H	9,00	9,00	9,00
B-27	D	6,50	7,00	6,75
B-28	H	5,00	5,00	5,00
B-29	H	7,50	8,25	7,88
B-30	H	2,50	5,00	3,75
B-31	D	5,00	5,00	5,00

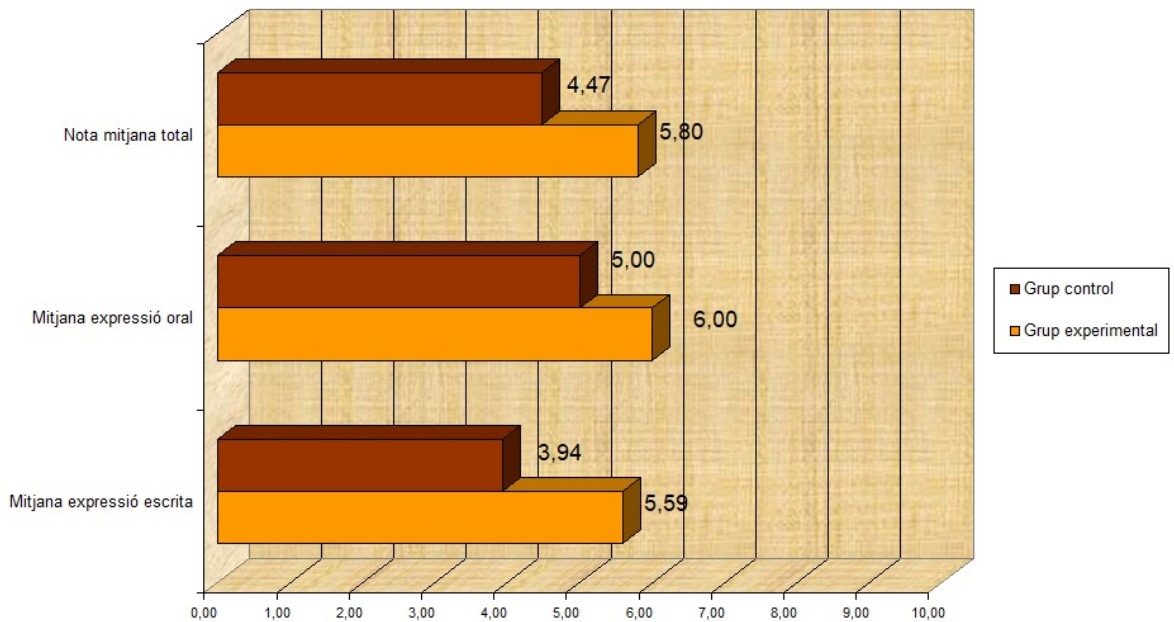
Taula 3.2. Qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup control.

QUALIFICACIONS GENERALS

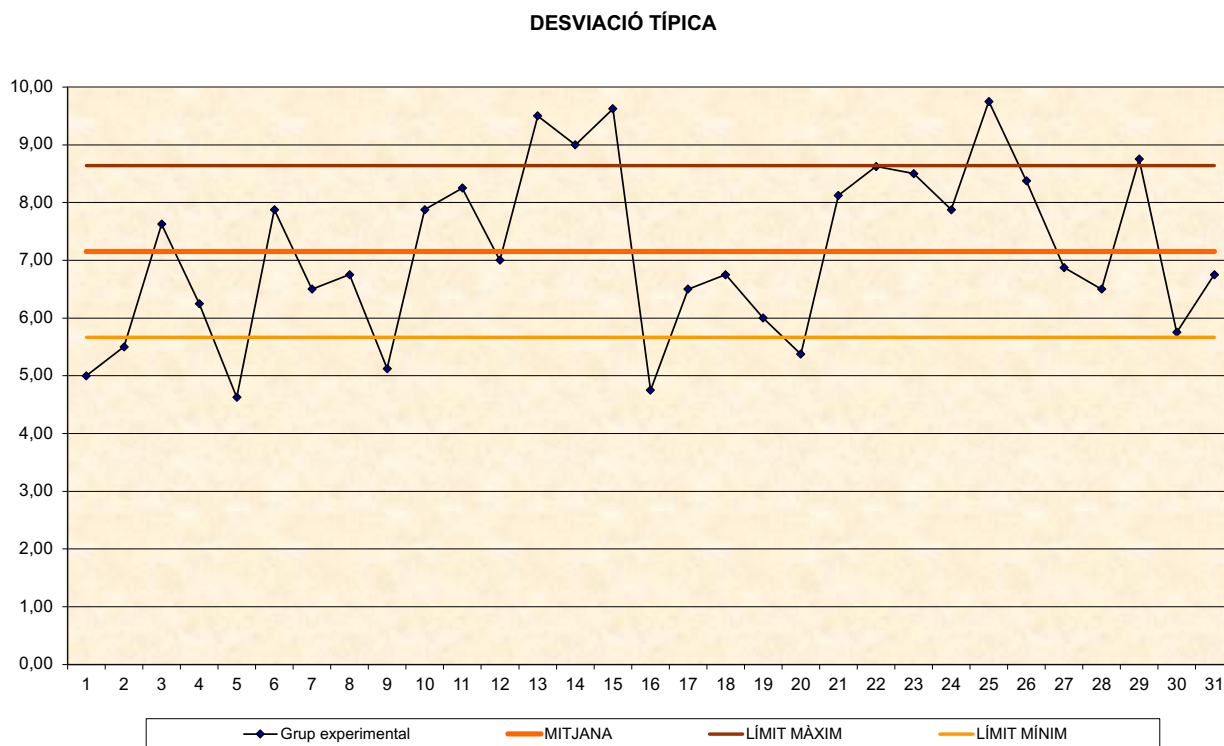


Gràfic 3.3. Mitjanes aritmètiques de les qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu del grup experimental i del grup control.

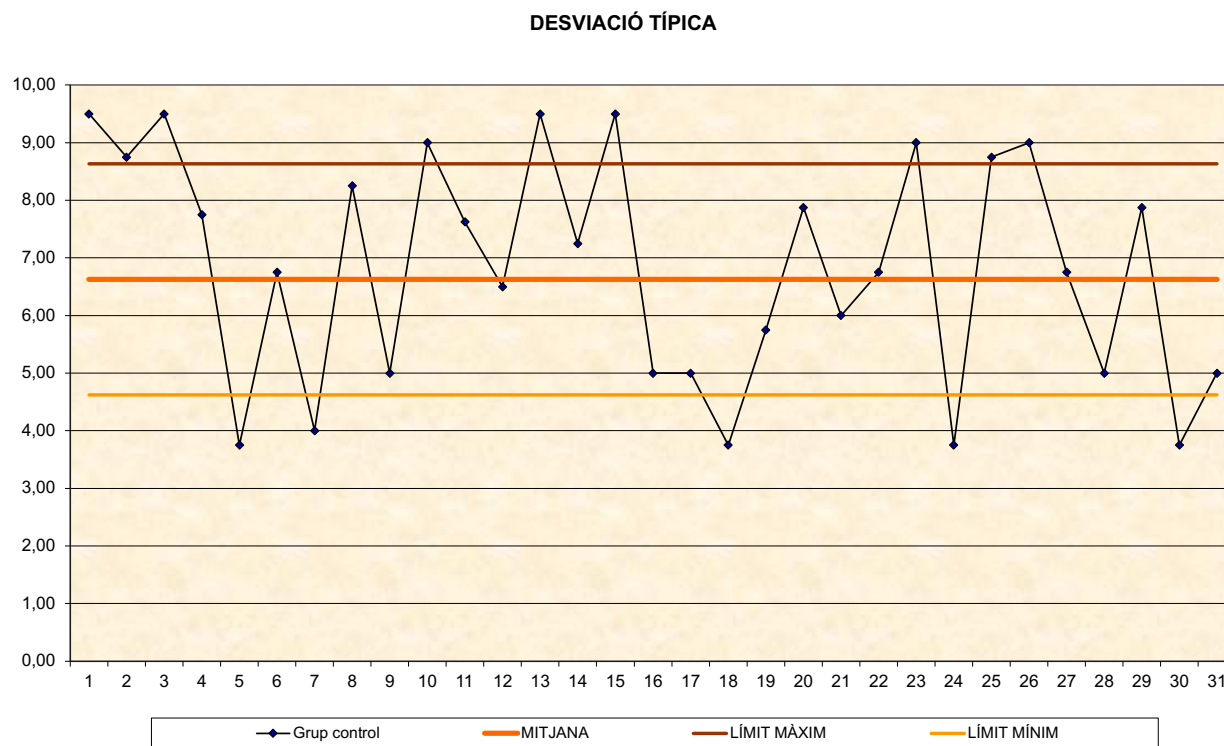
QUALIFICACIONS ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS



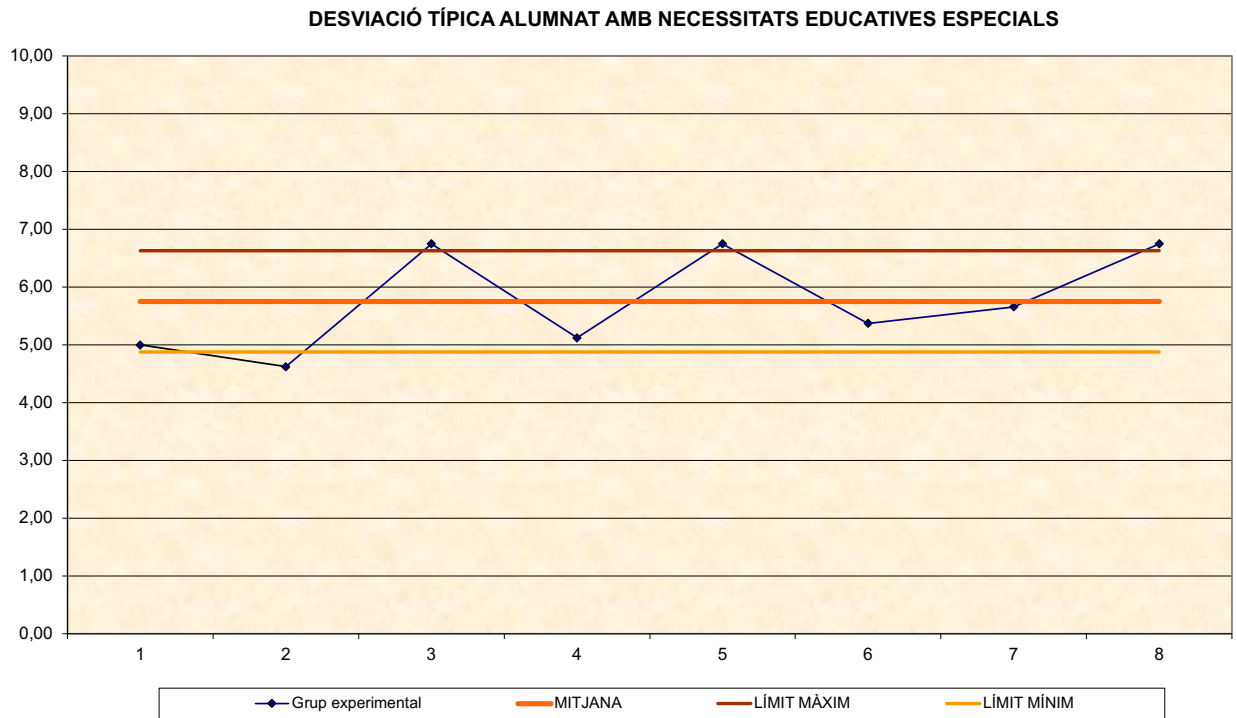
Gràfic 3.4. Mitjanes aritmètiques de les qualificacions de la unitat didàctica del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup experimental i del grup control.



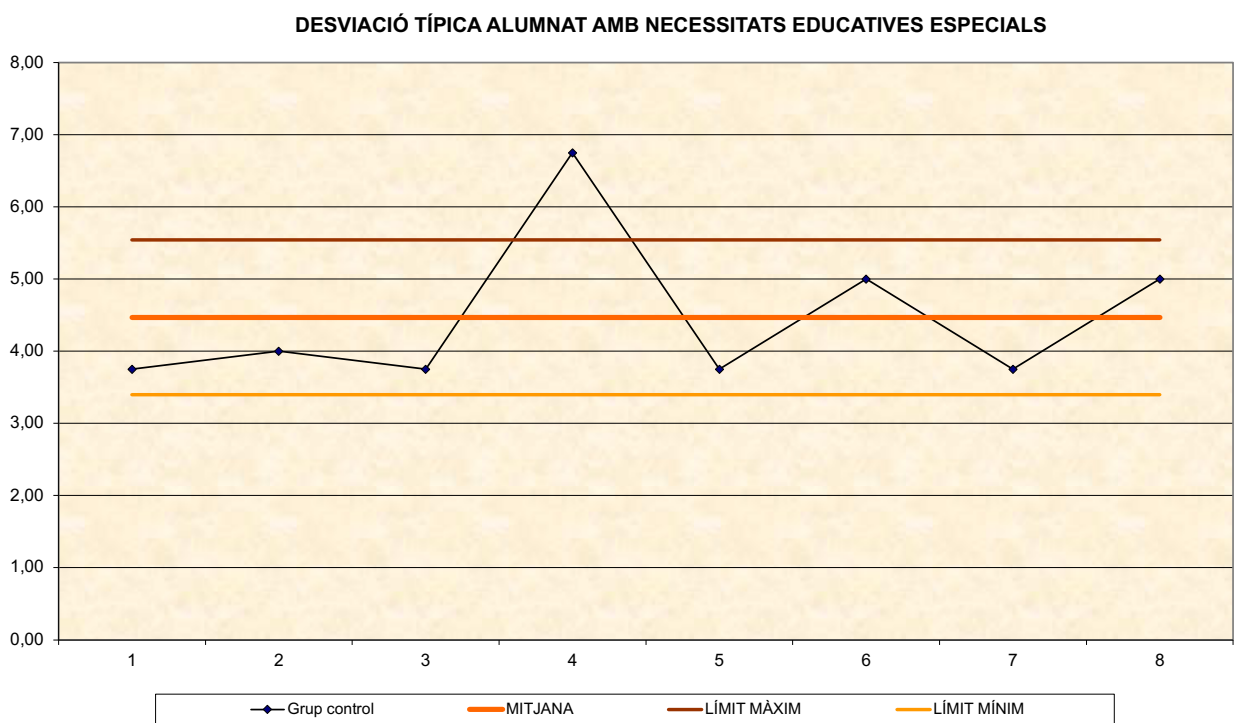
Gràfic 3.5. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu del grup experimental.



Gràfic 3.6. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu del grup control.



Gràfic 3.7. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup experimental.



Gràfic 3.8. Desviació típica de les qualificacions del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials del grup control.

Prova t de Student per a dues mostres independents (tot l'alumnat)			
	t	df	p
Pretest-posttest	0,72822805	60	0,469306652

Taula 3.9. Prova t de Student sobre les qualificacions globals del text argumentatiu.

Prova t de Student per a dues mostres independents (alumnat amb NEE)			
	t	df	p
Pretest-posttest	2,71521733	14	0,01674978

Taula 3.10. Prova t de Student sobre les qualificacions globals del text argumentatiu de l'alumnat amb necessitats educatives especials.