

LA INFLUÈNCIA DELS JOCS COOPERATIUS EN LA MILLORA DE LES RELACIONS INTERPERSONALS I LA COHESIÓ D'UN GRUP.

**TREBALL DE FINAL DE GRAU DE MESTRE
D'EDUCACIÓ INFANTIL**

Maria AGUILAR i ANGELET

Curs: 2013-2014

Tutor: Anna Valls

Grau en Mestre d'Educació Infantil

Menció: Educació Inclusiva i atenció a la diversitat

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

16 de maig del 2014

Agraïments

Un cop finalitzat el treball m'agradaria donar les gràcies a algunes persones que m'han ajudat i donat suport en tot el procés i, sense elles, s'hagués fet molt difícil l'elaboració d'aquesta investigació.

Per una banda, vull donar les gràcies a la meva tutora, Anna Valls, ja que m'ha ajudat a seguir, superar els dubtes i els neguits.

També m'agradaria destacar el suport des de l'escola Ferrer i Guàrdia, la qual m'ha tractat com una més i m'ha deixat plena llibertat per desenvolupar la intervenció. En especial a la Romina, ja que m'ha obert les portes de l'aula i m'ha ajudat a tirar endavant, veient com a positiva la meva intervenció.

Per altra banda, vull agrair a la meva família i parella tot el suport i els ànims, sense els quals no hagués tingut la mateixa motivació de cara al treball.

Per últim, agrair el suport a la Lidia Lopera, companya i amiga durant els anys de carrera i amb la qual he compartit neguits i dubtes, però juntes, els hem anat superant.

Resum

Actualment la tasca que desenvolupa l'escola és procurar que tots els infants es desenvolupin integralment, independentment de les característiques. En aquest marc sorgeix l'escola inclusiva, la qual ha d'estar preparada per atendre a tots i fer que aprenguin alumnes diferents al màxim de les seves possibilitats. Perquè això sigui real, l'escola ha de buscar noves maneres per a què els alumnes puguin aprendre no tan sols contingut sinó també valors, habilitats socials, cognitives, lingüístiques, entre moltes altres. Es per aquest motiu que la recerca vol portar a la pràctica i comprovar si mitjançant una eina lúdica, com són els jocs cooperatius, es milloren algunes habilitats socials i la cohesió d'un grup classe, en el qual també es té en compte la integració social d'una nena diagnosticada amb Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD) i, concretament, presenta trets autistes. Aquesta activitat educativa proporciona contextos nous on interactuar i desenvolupar bones pautes de relació per a tots així com també afavoreix la cohesió de grup, les relacions interpersonals i la integració d'infants amb dificultats en la interacció social.

Paraules clau: Inclusió, autisme, jocs cooperatius, cohesió de grup, relacions interpersonals, conductes pro socials.

Abstract

Currently, the work undertaken by the school is to ensure that all children develop integrally, regardless of features. In this context arises the inclusive school, which must be prepared to meet all different students learn and make the most of their chances. For this to be true, the school must find new ways for students to learn not only content but also values, social skills, cognitive, linguistic, and many others. It is for this reason that research into practice and want to check if using a playful tool, such as cooperative games can improve some social skills and cohesion of a group class, which also takes into account the integration social girl diagnosed with Pervasive Developmental Disorders (PDD), and specifically has autistic traits. This educational activity provides new contexts in which to interact and develop good relationship patterns for all as well as promotes group cohesion, interpersonal relationships and the integration of children with difficulties in social interaction.

Keywords: Inclusion, Autism, cooperative games, group cohesion, interpersonal relationships, pro-social behaviours.

Índex

1. Introducció	6
2. Elecció del tema	7
3. Preguntes d'investigació	7
4. Planificació de la recerca	8
5. Fonamentació teòrica	9
5.1. Trastorns Generalitzats del Desenvolupament	9
5.1.1. L'Autisme.....	11
5.2. La Inclusió	14
5.3. Els jocs.....	17
5.3.1. Els jocs cooperatius.....	19
5.3.2. Conductes pro socials	22
5.4. La sociabilitat.....	23
5.4.1. Procés socialitzador.....	24
5.4.2. Pautes del desenvolupament de la socialització de 4 a 6 anys.....	25
5.4.3. La cohesió de grup:les relacions interpersonals entre iguals	26
6. Aplicació pràctica	29
6.1. Objectius de la investigació	29
6.2. Justificació de la recerca	29
6.3. Orientació Metodològica	30
6.4. Dimensions o aspectes concrets a l'estudi	31
6.5. Instruments.....	31
6.5.1. El sociograma.....	31
6.5.2. L'observació directa: el diari de camp.....	32
6.5.3. Qüestionari d'avaluació de la sessió de jocs.....	32
6.5.4. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup classe	33
6.6. Procediment	33
6.6.1. El treball de camp.....	34
6.6.2. Pla d'Intervenció.....	35

6.6.3. Anàlisi de dades	37
6.7. Comprovació de les hipòtesis	46
7. Síntesi dels resultats de la recerca i elaboració de conclusions	47
8. Relació del treball amb la futura professió	52
9. Informe final	53
10. Bibliografia	57

1. Introducció

El treball que es troba a continuació és una investigació duta a terme en un centre escolar, el Ferrer i Guàrdia de Granollers. Concretament, aquesta recerca gira al voltant dels jocs cooperatius i el seu impacte en la millora de les relacions interpersonals, les conductes pro socials i la cohesió d'un grup classe. Des de fa uns anys diferents autors han realitzat investigacions i comprovat que els jocs cooperatius contribueixen al favorable desenvolupament de contactes positives entre infants en altres contextos, aula i pati, afavorint la cohesió de grup, així com també mostren actituds cooperatives i d'ajuda. T. Orlick és un exemple i diu que a través del joc "aprenen de forma divertida a considerar-se els uns als altres, són més conscients de com se senten i treballen més junts" (T.2002). Garaigordobil afegeix que "els jocs faciliten la integració grupal dels infants que, per diverses raons mostraven dificultats en la interacció social". Els subjectes de la investigació són un grup de 24 infants amb 5 i 6 anys, en el qual, hi ha una nena diagnosticada amb Trastorns Generalitzats del Desenvolupament. La intervenció està plantejada per tots els alumnes, ja que tal i com deia Pujolàs, alumnes diferents poden aprendre junts a l'aula ordinària.

La investigació següent està formada per dues grans parts. En primer lloc es troba tota la fonamentació teòrica que permet obtenir informació sobre els aspectes relatius a la investigació, en aquest cas, primer estan explicats els TGD i, concretament, l'autisme i les característiques. Després s'explica què és la Inclusió, perquè l'escola inclusiva i, seguidament es presenta l'apartat de jocs on incloï les característiques d'aquests, els beneficis i diferents investigacions en el camp. A continuació es parla de les conductes pro socials i, per acabar, de la sociabilitat on s'ha fet esment del procés que fan els infants per adquirir habilitats socials, la cohesió de grup i les relacions interpersonals.

En segon lloc es troba l'aplicació pràctica on es parla de tots els aspectes que s'han dut a terme per establir conclusions. Des de plantejar els objectius, la orientació metodològica i les dimensions de l'estudi, passant per l'explicació dels instruments de recollida de dades utilitzats, la intervenció de jocs cooperatius i tot l'anàlisi de les dades obtingudes, les quals faciliten la comprovació de les hipòtesis inicials. L'aplicació pràctica acaba amb la síntesi dels resultats i les conclusions.

Així doncs, el treball que es presenta té la finalitat d'indagar usant metodologies d'investigació sobre una realitat social: els nens i nenes es relacionen i creen amistats així com també es rebutgen. L'escola és el context adequat per a què els infants desenvolupin habilitats socials que l'ensenyïn a ser autònom i a saber viure en societat, amb respecte i acceptació.

2. Elecció del tema

El tema escollit per fer la investigació són els jocs cooperatius. Aquest va sorgir a partir de l'observació de propostes d'altres Treballs de Final de Grau. Al principi volia treballar l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, però després d'observar el grup classe em vaig decantar pels jocs cooperatius, ja que em semblaven una intervenció més adequada a les seves característiques.

3. Preguntes d'investigació

Partint de la matèria donada per Pere Pujolàs el primer any de carrera, fonaments i estratègies d'atenció a la diversitat, i la menció que he cursat durant aquests dos últims anys de la carrera, educació inclusiva i atenció a la diversitat, aquest treball pretén comprovar si els jocs cooperatius ajuden a millorar la cohesió d'un grup d'infants de 5 anys de l'Escola Ferrer i Guàrdia de Granollers. Així doncs, aquest treball partirà de la següent pregunta investigable:

- **Els jocs cooperatius són un mitjà per afavorir les conductes pro socials i la cohesió d'un grup d'Educació Infantil?.**

A més a més, també m'he plantejat dues preguntes subpreguntes:

- Els jocs cooperatius ajuden a millorar les relacions entre infants que es rebutgen entre ells o es valoren poc?.
- En el cas d'una nena diagnosticada amb TGD, a través dels jocs cooperatius, pot millorar la seva relació amb el grup?.

4. Planificació de la recerca

Fase	Període	Descripció de les tasques
1	Octubre- Desembre 2013	Estudiar el marc teòric sobre els jocs cooperatius i observar les experiències relacionades amb aquests. Començar a escollir idees de jocs per dur a terme i iniciar la intervenció. Estudiar el marc teòric sobre els Trastorns de Desenvolupament i l'Autisme.
2	Gener-Febrer 2014	Observar les relacions entre els infants de l'aula (context) a través del diari de camp. Aplicar i analitzar una tècnica de recollida de dades: el sociograma. I un instrument estandarditzat per veure la cohesió de grup. Elaborar la intervenció utilitzant els jocs cooperatius com a eina didàctica. Posar en pràctica la Unitat Didàctica.
3	Març 2014	Posar en pràctica els jocs cooperatius i fer la observació de les sessions. Redactar la fonamentació teòrica.
4	Abril 2014	Redactar la memòria final. Analitzar les dades obtingudes a través dels diferents instruments.
5	Maig	Redactar el treball final. Lliurar l'informe escrit i preparar l'exposició oral.

5. Fonamentació teòrica

En aquest apartat, es trobarà tota la informació teòrica necessària per dur a terme aquesta investigació i complir amb els objectius establerts. Així doncs, la recerca bibliogràfica gira al voltant d'aquests temes:

1. Els trastorns del desenvolupament
2. La inclusió
3. Els jocs cooperatius
4. La socialització i la cohesió de grup

En primer lloc es parla sobre el concepte de Trastorns Generalitzats de Desenvolupament tot concretant aquest marc teòric al voltant de l'autisme. En segon lloc s'explica el concepte d'Inclusió, ja que és la concepció de referència de la meua investigació. Tot seguit, en un altre apartat, es presenten els jocs, i més concretament parlaré dels jocs cooperatius. En aquest apartat inclouré les cites bibliogràfiques que verifiquen la investigació. En un últim capítol explico el concepte de socialització juntament amb les pautes de desenvolupament dels infants de cinc anys i la cohesió de grup.

5.1. Trastorns Generalitzats del Desenvolupament

L'ús del terme "Trastorn Generalitzat del Desenvolupament" (TGD) va començar a generalitzar-se l'any 1981 amb l'aparició del D.S.M.III (Tercer volum del manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals de l'Associació Americana de Psiquiatria). F. (2000) explica que la categoria TGD es va utilitzar com a substitutiu del terme "psicosis infantil" en aquest sistema de classificació internacional. Actualment hi ha la cinquena versió, DSM-IV, (APA, 1994)¹ i defineixen els TGD com "una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto".

S. (2000) s'aproxima d'una manera molt descriptiva al terme TGD d'aquesta manera:

El alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, sean o no de tipo autista, presenta deficiencias graves en relación al conocimiento de sí mismos, a la comprensión de los demás y del mundo que les rodea. Su personalidad está marcada

¹ Dins de: Francesc Cuxart (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Archidona. Aljibe.

por una fuerte tendencia al aislamiento y a la evitación del contacto con otras personas, que además puede acompañarse de conductas disruptivas. Sin embargo, no se trata únicamente de un problema de relación, ya que manifiestan alteraciones profundas y complejas fundamentalmente en el área de la comunicación tanto verbal como no verbal, tienen ausencia de intención comunicativa y alteraciones en la utilización del lenguaje que no utilizan o lo hacen de forma inadecuada.

Per tant, després d'haver revisat les definicions, es pot dir els TGD tenen dificultats en tres àrees:

- Dificultats de relació i/o socialització.
- Dificultats de comunicació verbal i no verbal.
- Patrons repetitius i restrictius de conducta

Aquesta associació de símptomes s'anomena "*Triada de Wing*", en honor a la investigadora anglesa, Lorna Wing, la qual va desenvolupar el terme "espectre autista" per diferenciar i reflectir, segons H. (1998), L. (2011) i A.(1997) la idea que hi ha tota una gamma de manifestacions d'aquest trastorn, és a dir, en cada camp de la triada existeix un continuu que va des de l'afectació més simple o lleu a la més greu o severa. Hi ha una gran varietat en quant a la gravetat. Així un infant pot no manifestar cap indicació de comunicació i en canvi, un altre pot comunicar-se amb un to ecolàlia.

D'acord amb L. (2011), E. (2001) i A. (1997) donen suport a aquesta idea, considerar l'autisme com un continuu, "más que como una "categoría" bien definida - que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo, de los cuales sólo una pequeña minoría (no mayor de un 10 %) reúne estrictamente las condiciones típicas que definen al autismo de Kanner". Aquesta idea de l'autisme com un continuu va tenir el seu origen en un estudi de Lorna Wing.

D'acord amb la informació obtinguda, un Trastorn Generalitzat del Desenvolupament (TGD) és sinònim a un Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), però aquest últim terme és més utilitzat actualment, ja que es considerat un espectre de major afectació i és influït per altres factors. Jo entenc que hi ha una necessitat per incloure en un altre terme, infants que no tan sols presenten dificultats en l'anomenada "*triada de Wing*", esmentada anteriorment, sinó també tenen afectació en altres àmbits com el cognitiu i/o l'emocional. D'acord amb els criteris del DSM-IV i la ICD-10, trobem diferents trastorns que estan integrats sota el terme TGD però, tenint en compte, que varia el trastorn segons la intensitat i els símptomes específics:

- Autisme (Autisme de Kanner).
- Síndrome d'Asperger.

- Síndrome de Rett.
- Trastorn desintegratiu de la infància.
- Trastorn profund del desenvolupament no especificat.

5.1.1. L'Autisme

La paraula *autisme* deriva del pronom grec *eafismos* que significa tancat en un mateix, de manera que descriu una de les característiques que defineix el nen autisme: el comportament centrat en ell mateix.

5.1.1.1. Història/evolució i aproximació al concepte d'Autisme

El primer en parlar del concepte va ser el psiquiatre suís Eugen Bleuler l'any 1911 i va descriure algunes actituds de nens autistes: rebuig de contacte amb altres persones i un trastorn en la relació amb la realitat. Bleuler va definir l'origen del pensament autista en la fragmentació esquizofrènica de la ment. No obstant, no és fins l'any 1943, que el psiquiatre infantil Leo Kanner presenta un estudi sobre 11 nens que presentaven trets sorprenents: rebuig a qualsevol tipus de contacte, no parlaven absolutament res o ho feien en un llenguatge propi i es preocupaven molt de preservar sense canvis el seu entorn. Va ser el primer en fer un diagnòstic: "alteracions autistes del contacte afectiu" i "autisme infantil precoç" H. (1999). Defineix l'autisme com un "trastorno cualitativo de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental" i també com una malaltia mental que es troba dins l'esquizofrènia amb un bon potencial intel·lectual.

Poc temps després i, sense conèixer les observacions de Kanner, el pediatre Hans Asperger va destacar les mateixes característiques principals assenyalades per Kanner.

És interessant fer un petit recorregut amb A. (1997) sobre la concepció de l'autisme en tres èpoques diferents, ja que d'aquesta manera es pot visualitzar el pas del temps en aquesta concepció i saber el que ha anat canviant gràcies a les noves investigacions. La primera època, des de que es va descobrir més extensament l'any 1943 fins l'any 1963, van sorgir moltes idees que avui en dia són considerades com a falses, per exemple: no és pròpiament un trastorn emocional, no és la relació amb els pares qui marca la dificultat o el retràs i el tractament del trastorn a partir dels llaços emocionals. Moltes d'aquestes idees han quedat marcades a la societat i formen part de les creences populars.

En una segona època, de l'any 1963 a 1983, la imatge científica i el tractament de l'autisme va anar canviant a causa de les investigacions empíriques de caire rigorós i controlades que van demostrar que els pares no eren els causants o els culpables, sinó més aviat s'ha anat associant l'autisme amb trastorns neurobiològics. Així com també es va començar a explicar

que existeix alguna classe d'alteració cognitiva que explica les dificultats que tenen els infants autistes a l'hora de relacionar-se, comunicar-se i fer ús del llenguatge i la flexibilitat mental. També es va descobrir que el tractament més efectiu és l'educació, ja que es va veure que es podia controlar les conductes autistes i van sorgir centres educatius dedicats al trastorn.

Des de 1983 fins als nostres dies han canviat més aspectes en relació a l'època anterior:

- Enfocament general de l'autisme: el primer canvi ha sigut considerar l'autisme des d'una perspectiva evolutiva, és a dir, com un trastorn del desenvolupament. Passa de ser "psicosis infantil" a "trastorn profund del desenvolupament". Amb aquest fet s'entén que no és fins l'any 1981 que es fa una descripció dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD).

Es considera l'autisme com una "desviación cualitativa importante del desarrollo normal", de manera que s'ha de tenir coneixements sobre aquest desenvolupament per entendre què és l'autisme. Però alhora, l'autisme en si, ajuda a explicar el desenvolupament humà, ja que deixa veure certes funcions o capacitats que eren poc importants i, en canvi, s'ha vist la importància per la seva absència.

- La forma o els procediments de tractament de l'autisme, l'educació s'ha convertit en un estil més pragmàtic, natural, inclusiu, centrat en la comunicació sent el nucli central i essencial del desenvolupament i respectuós.

5.1.1.2. Característiques

Tal i com he dit anteriorment, aquests infants presenten dificultats en la interacció social, en la comunicació i el comportament. Ara bé, per poder entendre l'autisme, és necessari saber quins són els signes principals que han d'estar presents. A continuació he resumit les idees de G i P. (2003), H. (1999), L. (2011) i els criteris de diagnòstic del DSM-IV² (1997) en un únic text.

Pel que fa a la interacció social tenen dificultats en:

- Falta de reconeixement dels altres.
- Trastorn important en moltes conductes de relació no verbal com la mirada, l'expressió facial, les postures corporals, els gestos per regular la interacció social com ara: anomalies en les conductes de salutació, no diuen adéu amb la mà.
- Absència de la necessitat de demanar cònsol o fer-ho de forma anòmala, per exemple, repetint la mateixa paraula "queso, queso", a tall d'exemple.

² Dins de: Angel Riviere (1997). *Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Tenerife:Curso de desarrollo normal y autismo. [Doc. Word].*

- Incapacitat per generar i desenvolupar relacions amb els iguals, en relació al seu nivell evolutiu.
- Falta de joc interactiu, ja que no els agrada participar activament en jocs de grup, prefereixen jugar sols o poder utilitzar companys com ajudes “mecàniques”.
- Absència d’atenció compartida, ja que no se senten implicat en el discurs que es dirigeix al grup en el qual es troben.
- Absència de conductes espontànies encaminades a compartir plaer, interessos i objectius amb altres persones.
- La falta de reciprocitat social o emocional (empatia absent): tendeixen a ignorar la existència o els sentiments dels altres. Poden utilitzar les persones com si fossin objectes, poden respondre de manera emotivament contradictòria davant dels disgustos o no reaccionar.

Pel que fa a la comunicació mostren dificultats en:

- El 50% no adquireix el llenguatge oral i tampoc intenten compensar amb medis alternatius de comunicació com gestos o mímica.
- En aquells que parlen: hi ha una incapacitat per iniciar o mantenir una conversa amb els altres.
- Retard i alteracions en l’adquisició i l’ús de la parla i del llenguatge.
- Llenguatge ecolàlia o repetitiu i idiosincràtic, que vol dir un llenguatge creat per l’infant, propi.
- Falta de joc de ficció espontani i variat o joc d’imitació social adequat al nivell evolutiu.
- Capacitat limitada per participar de les fantasies d’altres persones: absència d’activitat imaginativa.

Pel que fa als patrons de comportaments propis d’aquest espectre:

- Preocupació excessiva i persistent per un objecte.
- Conductes motores estereotipades i repetitives: poden utilitzar les dents, el cap, les mans, fer girs, salts, balancejos...
- Falta d’adaptació al canvi: rebuig a la roba nova, mengen aliments determinats, poden reaccionar malament davant dels canvis a casa.

- Insistència obstinada en la repetició exacte de les activitats quotidianes: rutines rígides, difícils de modificar.
- Preocupació excessiva per un punt d'interès (o varis), interessos restringits, estereotipats, anormals per la seva intensitat o contingut. Per exemple amb objectes com interruptors, aixetes, aparells tècnics; objectes que l'infant autista pugui controlar i no com l'adult, que el controla.
- Aparició, de vegades, d'habilitats "especial" com ara bona memòria. Bon potencial cognitiu.

En els últims anys s'ha parlat molt d'una nova manera de concebre l'educació d'aquests infants però no només els que presenten un diagnòstic de TGD, sinó tots. Aquesta nova educació és la que concep Pujolàs quan diu que alumnes diferents aprenen tots junts en una escola per a tothom. Aquesta escola és la inclusiva i la idea a la qual em refereixo és la d'Inclusió.

5.2. La Inclusió

"Un procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la capacitat, raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula."(S. 2001)

Pensar en inclusió és oferir una metodologia educativa de qualitat per a tots i totes les persones, ja que som diferents i, per tant, s'han d'atendre les diferents necessitats i, per això, cal veure la diversitat com un valor, un repte i un benefici, independentment del tipus de necessitats, discapacitat, sexe, edat, ètnia, cultura. És un fet natural i, avui en dia, s'hauria de considerar, també, com normal. Afortunadament, les persones no som iguals i tenim necessitats i potencialitats diferents que l'escola ha d'atendre i potenciar. Tal i com Pere Pujolàs diu i transmetia molt bé a les seves classes, aprendre junts alumnes diferents és possible, just i necessari per tots; tot i que cap autor diu que sigui fàcil, sinó al contrari, ja que intervén un treball molt gran de recerca d'estratègies, anàlisi de les estructures d'aula, de reflexió de les pròpies actuacions cap als alumnes, proposar millores i reflexionar sobre les coses que no funcionen i moltes altres reflexions. A més a més, en documents oficials com ara la LOGSE i els decrets 75/1992 i 299/1997 de la Generalitat de Catalunya, ja no es parla d'integració sinó que es considera la diversitat com un tret propi i característic del conjunt del sistema.

Segons J. (1991), s'ha de dedicar més temps a treballar com es pot tractar amb eficàcia la heterogeneïtat, tal i com també esmenten B, N i H.(1987) “debemos pasar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad”. Treballar en aquest aspecte i no tractar de anul·lar-lo i/o reduir-lo.

Hi ha molts autors a escala internacional; Ainscow, la UNESCO, Echeita, Pere Pujolàs, Concha Breto, Stainback, i altres; que estan a favor d'aquesta nova educació de qualitat i cadascun d'ells la defineix a la seva manera, tot i que comparteixen molts termes i idees com ara “procés”, “respondre a totes les necessitats educatives”, “dret a la classe ordinària”, “heterogeneïtat” i moltes altres. Només començar l'apartat es troba la cita de S. (2001) on defineix amb les seves paraules què és la inclusió. Més extensament ho fa la UNESCO³ l'any 2005:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (U. 2005).

P. (2003), la gran referència, esmenta que “l'objectiu de l'escola inclusiva és que l'escola contribueixi a adquirir, fins al màxim de les possibilitats de cadascú, totes les habilitats tècniques (com parlar, llegir, calcular, orientar-se...) i socials (com comunicar-se, respectar-se...) que són necessàries per ser, viure i convida. [...]En una educació inclusiva, s'insisteix en la necessitat de formar una personalitat autònoma i crítica, no solament competent i hàbil”.

³ Dins: Echeita, G; Ainscow, M. (2011): La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. [En línea] Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down.. Down España. [Consulta: 16 d'abril de 2014]. Disponible a: <http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf>

Així doncs s'entén l'educació inclusiva com aquella que no tanca portes, al contrari, obra l'escola a tothom i ofereix la possibilitat d'aprendre junts alumnes diferents, perquè cada un d'ells té unes característiques personals que el defineixen i el fan ser diferent dels altres. Això implica una modificació en el funcionament, l'estructura i la proposta pedagògica de l'aula ordinària però no tan sols això, sinó un canvi en tots els components del sistema educatiu. Per tant, una educació inclusiva requereix d'una escola nova, la inclusiva. És aquella que busca constantment maneres de respondre a la diversitat i no s'oblida que precisament per atendre a algunes necessitats i perseguir el desenvolupament integral de l'infant, necessiten l'oportunitat d'escolaritzar-se amb la resta d'infants, en una mateixa aula, propiciant les interaccions entre ells/es i beneficiant-se uns als altres. Aquella que aprèn a viure amb la diferència i busca la manera de potenciar-la i, sobretot, creu que la diversitat ofereix oportunitats d'aprenentatge. En aquest sentit, comparteixo la idea de P. (2005) que "a l'aula no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes".

En definitiva, l'escola ha d'intentar identificar les diferències i eliminar les barreres a l'aprenentatge per tal d'oferir igualtat en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge fins al màxim de les seves possibilitats. En una aula inclusiva el treball en equip, en xarxa, és primordial, ja que cal evitar les estructures de l'aula individuals o competitives.

L'experiència d'alguns casos tractats pels autors anomenats com ara la història d'en Joan, un infant amb diversitat funcional que ha pogut aprendre en una escola ordinària amb l'ajuda de professionals docents que creien en les seves possibilitats i amb l'ajuda de professionals de la Universitat de Vic, els quals han fet un seguiment i han proposat millores per fer possible l'aprenentatge d'aquest infant amb síndrome de Down.

En aquest terreny, el Grup de Formadors sobre Educació Inclusiva del Centre d'Innovació i Formació Educativa (CIFE) de la Universitat de Vic, en estreta relació amb el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), també de la Universitat de Vic, proposa un programa a disposició del professorat d'infantil, primària i secundària obligatòria que els serveix com a recurs on buscar estratègies per atendre els alumnes. El programa CA/AC (Cooperar per aprendre/aprendre a cooperar) està format per un conjunt d'actuacions encaminades a ensenyar a l'alumnat a treballar en equip. Aquest programa es basa en l'aprenentatge cooperatiu: una forma d'estructurar l'activitat a l'aula en equips reduïts de treball, en els quals els estudiants s'ajuden els uns als altres a aprendre; molt diferent de l'estructura de l'activitat de tipus individualista que avui encara és la més habitual en els centres docents. Encara més, aquest programa té una doble finalitat: aprendre més i millor els continguts escolars en companyia d'un equip de treball (cooperar per aprendre) i aprendre a treballar en equip, com un contingut més (aprendre a cooperar).⁴ Aquest programa està format per tres àmbits d'intervenció complementaris:

⁴ Informació extreta de: <http://www.cife-ei-caac.com/componentes.asp>

- **Àmbit d'intervenció A:** són les actuacions encaminades a cohesionar el grup classe, preparar-lo per treballar en equip, predisposar-lo per a la cooperació, convertir-lo, poc a poc, en una petita comunitat d'aprenentatge. En la meua investigació he fet servir una pauta per l'anàlisi de la cohesió d'un grup classe que pertany a aquest programa.
- **Àmbit d'intervenció B:** (treball en equip com a recurs)
- **Àmbit d'intervenció C:** (treball en equip com a contingut).

La investigació que jo he dut a terme es situa en l'àmbit d'intervenció A, la cohesió de grup, condició prèvia i necessària, tot i que no suficient, per poder implementar l'aprenentatge cooperatiu en una aula. Tot i que la meua investigació no tractava de veure aquest fet, si jo hagués volgut introduir l'aprenentatge cooperatiu hagués començat igualment afavorint la cohesió de grup. En el meu cas, no he utilitzat les dinàmiques que s'expliquen en aquest programa, com ara el Grup Nominal, la Pilota, la Maleta, el blanc i la diana, entre d'altres, sinó els jocs cooperatius.

5.3. Els jocs

El joc és una activitat natural i pròpia de l'ésser humà i una necessitat dels infants que, com veurem més a baix, contribueix en molts aspectes al seu desenvolupament. J. (1938) entén el joc "com una acció o activitat voluntària, realitzada dins de certs límits, fixats en el temps i en l'espai, que segueix una regla lliurement acceptada, però completament imperiosa, proveïda d'una finalitat en si mateixa, acompanyada d'un sentiment de tensió i alegria i d'una consciència d'ésser quelcom diferent d'allò que és la vida corrent". Una definició més planera i senzilla que m'agrada més és la d'A i J. (2009) en la qual destaquen que és "una activitat necessària pels éssers humans tenint molta importància en l'esfera social, ja que permet assajar certes conductes socials i alhora és una eina útil per adquirir i desenvolupar capacitats intel·lectuals, motores i afectives. Tot el que comporta el joc s'ha de realitzar de forma plaent, sense sentir obligació de cap tipus i amb el temps i l'espai necessaris." Algunes característiques sobre els jocs:

- És una activitat plaent i alhora seria. "El carácter gratificante del juego, convierte el deseo de jugar de las personas en una necesidad." (D. 2011).
- El joc ha de ser lliure, espontani i totalment voluntari.
- El joc implica activitat, tot i que el joc no impliqui exercici físic però el jugador està psíquicament actiu durant el seu desenvolupament.
- Tots els jocs tenen una limitació espacial i temporal.
- El joc és innat i universal, ja que és una conducta típica de totes les cultures i èpoques de la Humanitat.

- El joc mostra en quina etapa evolutiva es troba el nen o la nena.
- El joc afavoreix la interacció social i la comunicació, ja que impulsa les relacions entre iguals i adults.
- El joc compleix una funció compensadora de desigualtats, integradora i rehabilitadora.

M. (2007), autora en la qual m'he basat per pensar molts dels jocs, exposa que "el joc és una activitat vital i indispensable pel desenvolupament humà, ja que contribueix de forma rellevant en el desenvolupament motriu, intel·lectual, afectiu-emocional i social. [...] L'evidència empírica ha posat en relleu que el joc li permet al nen desenvolupar el seu pensament, satisfer necessitats, explorar i descobrir, el gaudi de crear, elaborar experiències, expressar i controlar emocions, ampliar els horitzons de si mateix, aprendre a cooperar... pel que es pot afirmar que estimular l'activitat lúdica positiva, simbòlica, constructiva i cooperativa en contextos escolars és sinònim de potenciar el desenvolupament infantil". T. (2002) en la mateixa línia esmenta que "el món del joc és el medi natural de nens i nenes pel seu desenvolupament personal i l'aprenentatge positiu. Estan influïts pel joc. En el fons el joc simbolitza la seva forma d'actuar, demà, al món. És un medi ideal per un aprenentatge social positiu perquè és natural, actiu i molt motivador per la major part dels nens i nenes. Els jocs impliquen constantment a les persones en els processos d'acció, reacció, sensació i experimentació."

Amb aquestes definicions queda clar que el joc és una activitat present en tots els essers humans i, pels infants, és la manera de descobrir l'entorn i incorporar els aprenentatges als seus esquemes mentals. Així, a través d'una metodologia lúdica, els infants aprenen a construir una imatge de la realitat, cosa indispensable pel seu desenvolupament humà. D'aquesta manera, es pot concloure que el joc és el principal recurs que tenen els nens per iniciar les seves primeres relacions amb els iguals, és a dir, és un element socialitzador que els ajuda a conèixer i respectar les normes, fomentar la comunicació, promoure la cooperació i facilita els processos d'inserció social.

Parten (1932) dins de G. (2001) descriu 5 tipus de jocs socials que es desenvolupen de manera seqüencial, tot i que es poden solapar. D'aquestes etapes, un infant de 5 anys pot fer 3 tipus de jocs:

- Joc paral·lel: els infants juguen al costat sense interacció ni involucració en les activitats dels companys.
- Joc associatiu: es semblant a l'anterior però ja hi ha un grau d'interacció amb la possibilitat de compartir joguines.
- Joc cooperatiu: els infants s'ajuden en activitats amb fins comuns. G. (2001) explica que "una idea muy difundida es que el juego social cooperativo de los preescolares forja amistades".

Als 5 anys els infants ja coneixen els jocs cooperatius però aquests comporten un procés lent amb passos petits. Els agrada jugar amb els companys i els fa feliç aconseguir les coses per ells mateixos. A aquesta edat donen molta importància a les normes, perquè els fa sentir segurs i mantindrà el control sobre el que pot succeir i el que no. Li començaran a cridar l'atenció els jocs competitius i guanyar si hi ha la possibilitat. Així que els infants amb baixa resistència a la frustració tendiran a dir fer trampes.

Comparteixo la idea de X. (2004) sobre tenir molt en compte els rols i els valors que es volen transmetre, com ara la participació i no l'exclusió, la cooperació davant la competitivitat, la comunicació davant la incomunicació, la igualtat i no la discriminació etc. Per tant, els jocs que es realitzin han de ser d'acord amb aquests valors d'igualtat, participació, empatia, cooperació, entre altres. "És aquí on trobem la importància dels jocs cooperatius, els quals són un instrument molt útil per modificar les relacions i estructures socials vigents."

5.3.1. Els jocs cooperatius

Per apropar-me al concepte dels jocs cooperatius, esmentaré varis autors importants en el tema que descriuen aquest concepte. Una de les persones de referència, T. (2002) explica que la idea dels jocs cooperatius és molt antiga i senzilla: "jugar amb altres millor que contra altres, superar reptes i no als altres, i per gaudir de l'experiència de jugar". X. (2004) descriu els jocs cooperatius com "un temps on participar, comunicar i cooperar de tal forma que no hi ha guanyadors ni perdedors, tots participen per igual sense quedar ningú exclòs. L'objectiu d'aquest tipus de joc és participar tots junts per buscar el plaer, la comunicació i l'estima de tots". Aquest últim autor destaca la doble motivació dels jocs cooperatius: l'acció lúdica i l'aprenentatge de valors.

Els jocs cooperatius posseeixen una sèrie de característiques que ajuden a entendre com són aquest tipus de jocs. Aquestes han sigut definides per varis autors, tals com M. (2007), M. (1982), X. (2004), T. (2002) i R. (1985) els quals estan d'acord, cadascun amb les seves paraules, que:

- En un joc cooperatiu la participació de tots és essencial per aconseguir l'objectiu final, la qual cosa implica treballar de manera conjunta i compartir victòria o derrota.
- L'acceptació, ja que cada jugador té un rol dins el joc necessari per la realització de l'activitat, de manera que els jugadors combinen les deferents habilitats unint esforços per aconseguir arribar a la meta, es tracta, com diu la catalana R. (1985) o T. (2002) de superar-se a un mateix i no als altres.
- La cooperació perquè són jocs que requereixen que els jugadors es donin ajuda entre sí per contribuir a la meta del grup, la qual no es possible sense la col·laboració de tots. Són jocs que condueixen a l'ajuda mútua i els resultats beneficien a tot el grup. Els companys es veuen com a companys de joc, amb relacions d'igualtat. Els objectius de tots els

participants estan directament vinculats, de tal manera que cadascú pot aconseguir l'objectiu només si els demés aconseguen els seus.

- La diversió, ja que és el component principal del joc i el jugador jugarà per plaer de jugar i no per aconseguir un premi.
- La comunicació i la interacció amistosa, ja que requereix i implica escoltar, dialogar, prendre decisions, negociar, etc. Són jocs que estimulen la interacció amistosa multidireccional, és a dir, que un infant interaccionarà positivament amb més d'1 company.
- La ductilitat, tant per les edats dels jugadors com els ambients en els qual s'ha de desenvolupar. Els jocs cooperatius han de ser un instrument didàctic de gran flexibilitat.

En resum, queden definits els jocs cooperatius en unes poques paraules: participació, acceptació, cooperació, diversió, comunicació i interacció amistosa i flexible.

Tal i com es pot veure en l'apartat "La Inclusió", aquesta consisteix en oferir les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tots els infants, sigui quina sigui la seva necessitat. Han de poder tenir totalment accés a les activitats de l'aula ordinària així com procurar que tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats, tots són alumnes amb característiques diferents. M'he permès repetir-me perquè volia enllaçar la idea que els jocs cooperatius ofereixen una participació a tots els alumnes sense eliminar a ningú ni excloure, una llibertat i flexibilitat a l'hora de fer/crear perquè tots els infants s'expressin com vulguin, treballen junts per aconseguir un objectiu comú, i altres accions anomenades anteriorment que són pròpiament inclusives. Amb això, vull dir que quan es fan jocs cooperatius, com en la meua investigació, s'està apostant per una pràctica inclusiva, per un recurs d'ensenyament i d'aprenentatge que fomenta el treball en equip i l'ajuda mútua.

Tal i com he dit anteriorment, els alumnes amb Trastorns Generalitzats del Desenvolupament tenen 3 dificultats que els caracteritza, dels quals els jocs cooperatius tenen impacte directe en 2 d'elles: comunicació i la interacció social. Després de veure què diuen els autors sobre els jocs cooperatius, és lògic pensar que aquest tipus de joc pot aportar als infants diversos contextos on interaccionar de manera positiva i, en definitiva, moltes oportunitats per crear experiències positives amb els altres. Amb un treball pausat i ben elaborat es poden anar desenvolupant habilitats socials que l'ajudin a interactuar amb el seu entorn. Ara bé, seguint la idea d'autisme com un continuu, s'ha de tenir en compte que els jocs cooperatius poden ser més o menys adequats per aquests infants en funció de la gravetat del trastorn o del moment maduratiu, la qual cosa determinarà què és el més adequat pel seu progrés.

M. Garaigordobil l'any 1987-88 va desenvolupar un projecte d'intervenció socioemocional basat en aquest tipus de joc en la franja d'infantil (4 i 5 anys). L'objectiu d'aquest programa era estimular la integració social de cinc nens que manifestaven problemes en la interacció amb els

iguals. Els resultats van ser variis. Per una banda, van consolidar encara més la idea d'avaluar, des d'una perspectiva experimental, les repercussions d'aquest tipus de joc en las interaccions que es donen entre iguals a l'aula, així com l'efecte d'aquest enfocament positiu, basat en les interaccions socials cooperatives, en el desenvolupament maduratiu i cognitiu de l'infant. Per altra banda, els resultats de cara als infants amb dificultat en l'àmbit relacional, van ser diversos; més beneficiosos pels tímids i els retrets, que van mostrar més interaccions amb els companys de l'aula.

M. Garaigordobil també elabora un programa de jocs cooperatius des dels 4 als 12 anys que reparteix en 4 volums (4-6, 6-8, 8-10,10-12) amb el mateix objectiu: el desenvolupament social, emocional i la creativitat infantil. L'autora, entre altres funcions anomena la terapèutica, ja que pretén atendre a infants amb dificultats en la interacció social, en el desenvolupament emocional i intel·lectual.

A partir dels resultats d'aquests programes, exposa que “els jocs cooperatius incrementen les conductes pro socials (conductes d'ajudar, cooperar, donar, compartir ...) i les conductes assertives en la interacció amb iguals” i, a més a més:

- La comunicació, ja que augmenten els missatges positius entre els membres del grup i disminueixen els missatges negatius.
- Disminueixen conductes socials negatives (agressivitat - tossuderia, ansietat - timidesa, antisocials...).
- Estimulen interaccions i contactes físics positius, reduint els negatius.
- Potencien el nivell de participació en activitats de classe i la cohesió grupal, millorant l'ambient o el clima social d'aula.
- Augmenten les interaccions i faciliten l'acceptació interracial.
- Milloren el concepte d'un mateix i dels altres.

R. (1999) afirma que el joc cooperatiu és un medi per fiançar les relacions socials entre els alumnes de l'aula. T. (2002) explica que mentre juguen els infants aprenen de forma divertida a considerar-se els uns als altres, ser més conscients de com se senten els altres i més decidits a treballar junts. En la mateixa línia, M. (2007) assenyala que els participants dels programes de jocs cooperatius aprenen a compatir i ajudar-se, a relacionar-se amb la resta, a tenir en compte els sentiments dels altres i a contribuir a fins comuns.

Les investigacions de Grineski (1991) dins de M. (2005) intenten observar en quina mesura els jocs cooperatius promouen la conducta pro social en les interaccions de 16 infants entre 3 i 4 anys amb i sense alguna necessitat educativa especial. Va elaborar un programa curt de 4 sessions de 30 minuts durant 3 setmanes, a diferència de les altres investigacions citades. “Los resultados de este estudio evidenciaron que los niños que participaron en el programa de juegos

cooperativos tuvieron mayor puntuación en contacto físico positivo durante el juego libre, especialmente para los niños con discapacidades, mostraron un bajo incremento en sus interacciones verbales negativas”.

Es interessant saber que després d'aquest estudi, va treure conclusions que tenen molt a veure amb la meva investigació i que actuen com a reforçadors de les hipòtesis plantejades:

- Els jocs cooperatius eren un mitjà eficaç per introduir als infants en els conceptes i actituds relacionades amb cooperar i compartir.
- Els nens, inclosos els més petits, eren capaços de cooperar i compartir si s'animaven i recalçaven els seus gestos naturals de donar.
- Aquestes activitats lúdiques estimulaven actituds vitals que faciliten el control de la tensió, millorar habilitats de comunicació i afavorir l'autoacceptació.
- Conseqüentment aquests jocs facilitaven la integració grupal dels infants que per diverses raons mostraven dificultats en la interacció social.

5.3.2. Conductes pro socials

V. (1986) defineix la conducta pro social com “actos realizados en beneficio de otras personas; maneras de responder a éstas con simpatía, condolencia, cooperación, ayuda, rescate, confortamiento y entrega o generosidad”.

M. (2006) esmenta que segons la majoria de definicions teòriques sobre aquest concepte inclouen la idea de “conducta social positiva”, però, segons l'autora, quan s'analitza des d'un punt de vista més profund, estableix que hi ha dos tipus de conductes pro socials si es té en compte l'aspecte motivacional, de manera que hi hauria el tipus “a) las conductas pro sociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas en la relación interpersonal, y b) las conductas que solo benefician a una de las partes”. Aquesta autora, tenint en compte les dues perspectives (motivacional i conductual) elabora una definició definitiva de conducta pro social: tota conducta social positiva que es realitza per beneficiar a l'altre amb/sense motivació altruista. Aquest últim concepte és el desig de beneficiar a l'altre amb independència de la pròpia recompensa, mentre que la no altruista es refereix a la motivació que espera o desitja una recompensa pròpia a més de la conjunta.

Tal i com ja deia V. (1986) i d'acord amb M. (2005) en les conductes pro socials s'inclouen conductes com: donar, ajudar, cooperar, compartir i consolar. Per tal de definir aquestes conductes Stayer (1981) dins a M. (2005) proposa una classificació en la que incorpora dins de la categoria de comportaments socials 4 tipus d'activitats:

- a) Actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; b) actividades cooperativas dentro de las que

se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; c) tareas y juegos de ayuda, en los que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles no son igualitarios como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe; y D) actividades empáticas como mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias.

En relació amb la investigació duta a terme, les conductes pro socials que s'han fomentat en concret són la de donar, ajudar i cooperar en un context de jocs cooperatius, d'ajuda i confiança. Garaigordobil defineix les dues últimes conductes de la següent manera:

- Ayudar: és una conducta social positiva que es realitza per beneficiar a un altre.
- Cooperar: és una intercanvi social que ocorre quan dues o més persones coordinen les seves accions per obtenir un benefici mutu, és a dir, un intercanvi en el que els individus es donen ajuda entre si per contribuir a un fi en comú.

5.4. La sociabilitat

V. (1995) explica que la socialització “es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.[...] Un mero organismo biológico se trasforma en un ser social.”

G. (2001) la defineix com “el proceso mediante el cual los niños aprenden los comportamientos apropiados para las personas de su edad y sexo. Por medio del mismo proceso también aprenden y asimilan tradiciones, creencias, valores y costumbres de sus grupos”.

Tal i com comenten aquests autors, juntament amb H. (1999), es pot veure la gran importància que tenen les interaccions en el procés de desenvolupament d'un infant quan se sap el cas dels anomenats “nens salvatges”, infants que no han tingut cap oportunitat d'interaccionar amb humans durant tota la primera infància, de manera que no saben parlar, es mostraven freds, passius, uns no caminaven i alguns no massa o de forma erecte, entre d'altres coses. Amb aquests cossos sabem que:

- Els éssers humans tenim una predisposició social però necessitem aprendre a socialitzar-nos i això és possible gràcies als agents socialitzadors.
- Els moments més importants per la socialització són des del naixement fins l'adolescència.

Els agents socialitzadors són les diferents persones que juguen un paper de més o menys importància en les etapes de la vida del subjecte i segons la posició en l'estructura social. Alhora són imprescindibles per l'individu:

- Família: primer agent socialitzador i el més important, ja que s'estableixen els lligams afectius per tota la vida que marcaran la personalitat de l'individu.
- Escola: és un agent socialitzador actiu i alhora un instrument per promoure i desenvolupar la socialització, ja que els dóna la possibilitat de conviure amb iguals.
- Companys: és l'element bàsic en el procés de socialització, ja que ofereixen la possibilitat de relacionar-se amb els altres. En aquestes relacions hi solen aparèixer interaccions de lideratge, dominància, entre altres. Van canviant al llarg de la vida, ja que els contextos també ho fan: primer van a l'escola, després a primària, Institut...
- Mitjans de comunicació: són considerats agents socialitzadors perquè difonen la informació i influeixen en la vida de les persones, ja que creen opinions, marquen tendències, valors, etc.

5.4.1. Procés socialitzador

Seguint la idea de G. (2001) sobre que els infants més petits no han adquirit el sentit del jo o no el tenen tant desenvolupat així com tampoc la comprensió i el control de les seves emocions. Tenen una certa idea de quines són les conductes apropiades i quines no, però moltes les estan o han d'aprendre.

Erik Erikson (1902-1994) va plantejar-se com els infants es socialitzaven i va formular una teoria basada en etapes. Segons la seva teoria, si un infant aconsegueix l'èxit que requereix, es desenvoluparà amb una personalitat sana i amb interaccions correctes cap als altres. En canvi, si un infant experimenta fracàs a l'hora de superar una etapa, pot donar lloc a una capacitat reduïda per acabar les altres etapes i, per tant, desenvolupar una personalitat i una identitat personal menys sans. Les vuit etapes són:

- La confiança o la desconfiança.
- L'autonomia davant la vergonya i dubte: des del primer any fins el tercer. Comencen a descobrir que són responsables de les seves pròpies accions. L'autonomia de l'infant dependrà de les oportunitats que tingui d'explorar i ser independent. Si té possibilitats, es tornen més confiats i segurs respecte a la seva pròpia capacitat de sobreviure en el món. En canvi, la sobreprotecció pot generar dubtes i tornar-se excessivament dependent dels altres, sense tenir autoestima i tenir unes sensacions de vergonya o dubtes de cara a les seves capacitats.
- **Iniciativa o culpa:** Al voltant dels tres anys i fins els set anys. Els infants comencen a planejar activitats, inventar jocs... i si se'ls dona aquesta possibilitat, desenvoluparan una sensació d'iniciativa que els farà sentir segurs de la seva capacitat per dirigir altres persones i prendre decisions. En canvi, si aquesta tendència es veu frustrada els infants

desenvoluparan un sentit de culpa: tenen la sensació que molesten als altres i esdevenen seguidors.

- Industriositat o inferioritat: des dels sis-set anys fins la pubertat els infants comencen a desenvolupar una sensació d'orgull en les fites. Si se'ls anima i reforça, començaran a sentir-se treballadors i a tenir una confiança en la seves capacitats per aconseguir el que es proposin. Si no es reforcen aquestes conductes, començaran a sentir-se inferiors, dubtant de les seves pròpies capacitats i, en conseqüència no es desenvoluparan fins al màxim de les seves possibilitats.
- Identitat o confusió: l'etapa de l'adolescència.
- Intimitat davant a l'aïllament: etapa de l'adulthood primerenca.
- Generativitat o estancament: etapa de l'adulthood mitjana.
- Integritat del jo davant la desesperació: vellesa.

D'acord amb els dos autors anteriors, l'infant més petit no té adquirit el sentit del jo, de la intencionalitat i dels altres i aquest procés reflexa com, poc a poc, l'infant va fent aquesta adquisició. Així doncs, els infants de 5 anys se situen en l'etapa d'iniciativa o culpa, en la qual s'ha de potenciar per la seva seguretat i confiança que les idees són bones, animar-los a fer, pensar i dir. Davant d'una realitat es veu clar els infants que tenen una confiança major que d'altres.

5.4.2. Pautes del desenvolupament de la socialització de 4 a 6 anys

En aquest apartat esmentaré algunes característiques dels infants d'entre 4 i 5 anys, primer i 5 a 6 anys segon, les més relacionades amb la investigació .⁵

Un infant de 4 a 5 anys...

- Demanar ajuda quan té alguna dificultat.
- Disculpar-se sense que li recordin el 75% de les vegades.
- Tornar-se amb 8 o 9 nens en el joc.
- Cooperar amb 2 o 3 nens durant 20 minuts en una activitat (projecte o joc). .
- Demanar permís per utilitzar objectes que pertanyen a altre el 75% de les vegades.
- Sap compartir i esperar el seu torn en jocs que dirigeix l'adult.
- Solen tenir conflictes quan planifiquen un joc entre iguals.
- Augmenta la competitivitat entre els nens i contínuament pregunten: Qui és el millor?...

⁵ Informació extreta de: S.Bruma; M.Shearer; J.Hilliard. (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Proyecto Portage. EEUU.Cooperative Educational Service Agency 12. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. L'infant de 3 a 6 anys. Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent (2012).

Un infant de 5 a 6 anys...

- Manifesta els seus sentiments: enfadat/trist/amorós...
- Cooperar amb 4 o 5 nens sense supervisió constant.
- Explica als altres les regles del joc o d'una activitat.
- Segueix les regles d'un joc de raonament verbal.
- Escull els seus propis amics.
- Gaudeix amb el joc associatiu.

5.4.3. La cohesió de grup: les relacions interpersonals entre iguals

Les persones són essers socials i s'organitzen a través de grups, ja que és la manera d'integrar-se en un col·lectiu. Un grup és un conjunt d'individus units per una xarxa de relacions socials i desenvolupen rols específics i recíprocs en un context determinat i actuen, comparteix i interactuen d'acord a unes actituds, normes, valors per tal d'aconseguir uns objectius comuns.

Els grups es caracteritzen per:

- Interacció recíproca: les relacions han de ser regulars i els individus han d'actuar d'acord amb unes normes acceptades pel grup.
- Consciència de grup: els membres es veuen formant un "nosaltres", ja que comparteixen una mateixa realitat, perfectament diferenciada dels "altres".
- Existència d'objectius, valors i activitats compartides: gràcies a aquests elements compartits, els membres actuen solidàriament i se senten identificats entre si, comprenen les accions pròpies i les dels altres, i és possible la cohesió del grup.
- Estabilitat i duració relativa: la interacció estable i duradora permet distingir un grup d'una reunió accidental de persones.
- Identificació social: cal que, per a existir un grup, els altres el reconeguin com a tal, és a dir, que les persones que interactuen siguin reconegudes com a "pertanyents al grup".

Lewin (1939) va definir el concepte de cohesió de grup com les forces que mantenen units els membres d'un grup. Les forces dins un grup s'equilibren de manera natural i contribueixen a la seva dinàmica. Si la cohesió està relacionada amb l'atracció interpersonal es pot dir que les persones depenen les unes de les altres per satisfer les seves necessitats, que les persones esperen aconseguir determinades satisfaccions derivades de la seva pertinença al grup i que desenvolupen sentiments d'atracció mútua. Algunes investigacions de C i D. (2001) han

demonstrat que la cohesió de grup fa que millorin les relacions interpersonals i proporciona, a més a més:

- Major aprenentatge i satisfacció amb el joc i amb els companys;
- Millora de la comunicació i la productivitat;
- Augment del sentiment de seguretat;
- Major connexió amb el joc.

En la meua investigació, em centraré en una sèrie de conductes pro socials que afavoreixen la cohesió d'un grup, les quals han sigut ja esmentades, i que succeeixen en les relacions interpersonals que s'estableixen entre els iguals. "Ens referim, a les xarxes d'interacció que solen mantenir els estudiants entre ells mateixos. Depenent de com siguin aquestes, és obvi pensar que l'ambient d'una aula es veurà molt modificat." (M.2005, dins de P. 2008). J. (2000) defineix les habilitats de relació interpersonals com "un repertorio de comportamientos que adquiere una persona para interactuar y relacionarse con sus iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria". Dins l'entorn escolar els infants es troben immersos en un grup classe establert, en el qual també es donen subgrups, ja que els infants, com veurem a continuació, es relacionen a partir d'afinitats i aspectes en comú amb la resta. M. (2005) esmenta que estudis dels psicòlegs de l'aprenentatge social confirmen que els companys són models i agents de reforç de la conducta social. S'ha demostrat que poden ser una font d'influències en els nens respecte a la voluntat de donar, participar, cooperar i ajudar a altres. Entra a l'escola significa pertànyer a un grup, tenir una identitat (identitat social) i aprendre comportaments interpersonals, tan positius com negatius, que provocaran la formació de patrons de comportament que el marcaran la seva relació amb l'entorn. Pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, explica R. (2000) que presenten baixa acceptació i dèficits en la seva relació interpersonal, la qual cosa emfatitza el fet de treballar-ho amb ells, ja que constitueixen "un grupo de riesgo de desajustes sociales".

Segons S i P. (2006) expliquen que "els infants comencen a estructurar-se els grups al voltant de preferències, per temperaments i, sobretot, per les semblances personals compartides (segregació pel sexe, que romandrà durant tota la infància)". Segueixen dient:

"La concepció sobre l'amistat és molt peculiar en aquestes edats. Per a aquests nens, un amic és un company de jocs (les relacions es perceben com a momentànies), amb qui es comparteix el plaer i la realització de certes activitats. Les percepcions que tenen els nens sobre els companys els porten a diferenciar entre preferits i rebutjats. Les preferències es relacionen amb els comportaments d'amistat, cooperació, ajuda, participació en les activitats de grup i el compliment de les regles. [...] Entre els grups d'aquestes edats són freqüents les disputes, encara que molts d'aquests actes que porten amb si activitats agressives no tenen un caràcter hostil (en el sentit de fer mal, ofendre o molestar), sinó que es fan amb la intenció de mantenir o defensar un objecte o activitat desitjable (agressivitat instrumental). Els diferents estudis mostren que aquests esdeveniments es donen amb més freqüència entre

nens del mateix sexe, més entre nens que entre nenes, i més entre infants petits (2-3 anys) que entre els grans (5-6 anys)".

Per tant, les relacions interpersonals dels infants en edat preescolar estan marcades per ambients d'amistat on les interaccions són socialment positives, respecte, comprensió, escolta i molta estimació.

Es pot concloure, doncs, que l'infant durant la última etapa d'Infantil està preparat per actuar i fer amb els altres, és a dir, té unes destreses i vinculacions establertes que l'ajuden a interactuar amb els altres de forma més complexa. Les interaccions entre iguals tenen una gran influència, per tant, en el procés de socialització, ja que, d'acord com esmenten S i P. (2006) són "un camp d'entrenament privilegiat per a l'aprenentatge d'habilitats socials", com ara les conductes pro socials. Tot plegat ajuda a millorar la cohesió de grup, ja que les relacions s'han de formar de manera sana i positiva i, en conseqüència, contribueix a crear un sentiment de pertinença al grup, aspecte essencial per ser un grup.

6. Aplicació pràctica

6.1. Objectius de la investigació

Els objectius principals d'aquesta investigació són:

1. Aprofundir en les tècniques de recollida de dades que permetin fer visible les relacions que esdevenen en un grup.
2. Millorar la cohesió d'un grup de cinc anys utilitzant els jocs cooperatius com a mitjà.
3. Afavorir la inclusió i les relacions d'un infant amb TGD dins l'aula ordinària mitjançant els jocs cooperatius.

Tot seguit, presento els objectius específics:

1. Buscar, recopilar i aplicar jocs cooperatius que afavoreixin les interaccions socials multidireccionals i positives i les conductes pro socials (respecte, ajuda i cooperació) per afavorir la cohesió de grup.
2. Conèixer i profunditzar sobre els conceptes TGD i TEA i les característiques, a través de referències bibliogràfiques i d'observacions.
3. Identificar els canvis que es produeixen en les relacions entre infants de cinc anys comparant el abans i el després de desenvolupar jocs que afavoreixen la cohesió de grup i verificar les hipòtesis inicials a través dels instruments de recollida de dades.
4. Valorar els jocs cooperatius com una eina educativa que ajuda a millorar les relacions de tots els infants de l'aula.

6.2. Justificació de la recerca

Vivim en una societat cada vegada més diversa i plural, on sembla que hi ha més sensibilitat i interès per l'aprenentatge de tots els infants. En aquest context sorgeixen diferents metodologies d'enfocar l'ensenyament - aprenentatge per tal d'aconseguir el desenvolupament integral de l'alumne. L'escola és el context ideal per desenvolupar al màxim les habilitats socials que ensenyen a viure en societat, a comportar-se amb maneres respectuoses, a viure tranquil i relacionar-se amb els altres. Permet desenvolupar les relacions interpersonals, ja que nens i nenes conviuen amb companys gairebé tots els dies durant 9 mesos. Proporciona el context ideal i intervé en el moment idoni. El moment idoni perquè els infants estan construint la seva personalitat, la imatge d'ells i dels altres. Totes aquestes experiències han de ser riques i s'ha de propiciar el bon ambient, la cohesió grup. La meua recerca ha consistit en millorar la cohesió de 24 infants de cinc anys amb i sense necessitats educatives especials de l'Escola Ferrer i Guàrdia de Granollers.

Així doncs, és significatiu fer una recerca d'aquest aspecte per la gran importància que té, tot i així, m'ha portat moltes dificultats pel que fa a la recerca bibliogràfica. No he aconseguit trobar algú que parles sobre quines són les relacions interpersonals que s'estableixen entre infants i, per tant, he parlat majoritàriament de les conductes pro socials i les relacions interpersonals.

Dins d'aquest context esmentat, sorgeix la Inclusió i l'aprenentatge cooperatiu com a idea i metodologia apropiada per atendre a tots els infants, sense separar aquells que presenten necessitats educatives especials, diferències cultures o d'altres. Sorgeixen propostes per incloure a tots, com els jocs cooperatius, els quals contribueixen al desenvolupament integral de l'infant, destacant la incidència en la millora de les relacions amb els iguals.

6.3. Orientació Metodològica

La naturalesa d'aquesta investigació és qualitativa i es pot emmarca en dos paradigmes: l'interpretatiu i el sociocrític. És necessari posicionar-se en un paradigma ja que és la forma d'explicar la realitat específica, així doncs, el paradigma que té més pes en aquesta investigació és el segon, el sociocrític. En relació al primer he fet una observació de les relacions i les interaccions que es donen en els infants de 5 anys de l'escola Ferrer i Guàrdia de Granollers. Ara bé, la part que té més pes en la meva investigació és aplicar jocs cooperatius per veure si millora la cohesió de grup, de manera que el paradigma que s'associa a la pregunta inicial investigable és el sociocrític.

Aquest últim paradigma descriu la realitat de fenòmens educatius o socials i també analitza la realitat. Aquesta perspectiva té com a finalitat la transformació de les estructures de les relacions socials i donar respostes a determinats problemes. Alguns objectius relacionats amb el paradigma i amb la investigació són comprendre i conèixer la realitat, unir la teoria i la pràctica i implicar el docent a partir de la autoreflexió.

En relació amb aquest paradigma, l'orientació metodològica s'aproxima a la investigació - acció, ja que tal i com diu A. (1997) dins a R.(2010) l'objectiu de la investigació és canviar una realitat educativa introduint una nova metodologia. Cal destacar que en aquest treball de final de grau quan parlo de canvis no em refereixo a grans transformacions educatives sinó més aviat a petits canvis dins l'aula.

Cal dir, però, que també utilitzo dades quantitatives a l'hora de fer el sociograma, ja que elaboro una matriu que em dóna dades objectives i exhaustives sobre la relació dels infants amb els iguals.

6.4. Dimensions o aspectes concrets a l'estudi

L'estudi pretén observar si després de la realització dels jocs cooperatius hi ha canvis en la cohesió de grup dels alumnes de P-5 de l'escola Ferrer i Guàrdia. Degut a les dimensions del terme cohesió de grup, aquesta investigació pretén observar les interaccions que es donen entre els alumnes i que són beneficioses per la consolidació del grup. A continuació s'exposen les conductes i interaccions que s'ha observat, intervingut i avaluat:

Cohesió de grup:

- Conductes pro socials:
 - Interaccions de donar
 - Interaccions d'ajudar
 - Interaccions de cooperar
- Les relacions interpersonals amb els iguals:
 - Interaccions amistoses: contacte físic, verbal i no verbal positiu (abraçades, petons, fer-se riure, dir-se paraules boniques i que demostrin estimació, entre d'altres)
 - Disminuir conductes negatives cap als companys.
 - Relacions d'acceptació i respecte cap a tots els companys.
 - Sentiment de pertinença al grup.
 - Confiança.

6.5. Instruments

Els instruments per realitzar la part pràctica de la meua investigació han estat diversos. Per una banda he utilitzat el sociograma i per altre banda el diari de camp, el qual m'ha permès recollir la informació de les sessions de jocs en un qüestionari d'avaluació realitzat per Garaigordobil. A més a més d'un instrument estandarditzat elaborat pel programa CA/AC, tal i com ja he esmentat.

6.5.1. El sociograma

El sociograma⁶ és una tècnica o instrument de recollida de dades que dóna informació de tipus quantitativa i qualitativa *destinada a explorar les relacions informals establertes en la vida de grup, ja que permet esbrinar les posicions i estatus dels membres del grup en diferents*

⁶ Vegeu model a Annexos 1 el model de sociograma.

dimensions de l'estructura informal existent en un moment donat, així com els rols subscrits a aquestes posicions (R i M. 2001). Per tant, els sociogrames permeten fer visibles les relacions dels individus mitjançant una representació gràfica de l'estructura del grup.

Aquesta tècnica de recollida de dades conté un qüestionari, el qual està format pel títol, el nom, cognom i edat; juntament amb unes instruccions i les preguntes que hauran sigut escollides segons un criteri. A part d'aquest qüestionari també existeix una representació gràfica, de manera que es pot fer visible les relacions d'una aula. D'aquest qüestionari s'elabora una matriu, la qual dona dades quantitatives a l'investigador, ja que és un test exhaustiu i experimental.

En la meua investigació utilitzaré aquesta tècnica de recollida de dades com a test pre i post intervenció de manera que em donarà informació sobre quines relacions han canviat, després de realitzar jocs cooperatius.

6.5.2. L'observació directa: el diari de camp

L'observació forma part de la nostra vida quotidiana, però perquè aquesta es converteixi en un procediment científic de recollida de dades, diu R. (1999), l'hem d'enfocar a un objectiu concret d'investigació que es planifica en fases, aspectes, llocs i persones. També explica que l'observació només serà útil si l'objecte per avaluar és conductual, ja que no podem observar pensaments, coneixements, actituds, etc.

Per enregistrar l'observació he utilitzat el diari de camp com a instrument, un quadern en el qual l'observador ha de registrar les experiències viscudes i, en definitiva, escriure sobre el que pretén estudiar. El diari de camp serveix per recollir les diferents observacions de l'aspecte concret que es vol investigar tenint en compte quin és l'objectiu de la recerca. El diari s'enriqueix i guanya objectivitat si es recullen en aquest totes les dades que hem recollint prèviament en el quadern de notes.

En aquesta investigació, utilitzaré les dades del diari de camp sobre el desenvolupament dels jocs cooperatius per omplir un qüestionari d'avaluació de la sessió de joc (CES, M. Garaigordobil, 2003).

6.5.3. Qüestionari d'avaluació de la sessió de jocs

M. (2011) elabora un qüestionari⁷ per avaluar cada sessió en relació a una sèrie d'indicadors: plaer, participació, clima de grup, comunicació, interaccions, el seguiment de les normes i creativitat. Aquests ítems han de ser valorats en una escala d'estimació de 1 al 10.

⁷ Vegeu model a Annexos 2 i indicadors de les proves d'avaluació de les sessions.

Utilitzaré aquest qüestionari ja elaborat però adaptat als interessos de la meua investigació, fent servir el grau de plaer, la participació, el clima de grup i les interaccions. Tota aquesta informació em servirà per fer, al final de tot, un buidatge sobre com han anat les sessions i si s'han vist canvis positius en el transcurs dels jocs. A continuació es pot trobar el quadre que he utilitzat.

6.5.4. Pautes per a l'anàlisi de la cohesió d'un grup classe⁸

Es tracta d'un instrument estandarditzat elaborat pel grup de formadors sobre Educació Inclusiva del Centre d'Innovació i Formació Educativa (CIFE) i el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic.

Es pot trobar en el Programa CA/AC (*Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar*) dins l'Àmbit A que defineix la cohesió de grup, ja que serveix per veure, a través d'unes preguntes, diferents aspectes sobre la cohesió de grup (participació de tots, relació amb els companys, el treball en equip, els valors) i proposar i planificar unes activitats o dinàmiques de grup per millorar aquests aspectes. Més concretament, aquest instrument dóna informació sobre els punts febles del grup classe a 5 dimensions:

1. La participació de tot els alumnes i les alumnes del grup en la presa de decisions consensuada.
2. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat del grup.
3. El coneixement mutu i les relacions positives i d'amistat entre l'alumnat i l'alumnat amb alguna discapacitat o d'origen cultural diferent.
4. La disposició per al treball en equip i la consideració del treball en equip com una cosa important en la societat actual i més eficaç que el treball individual.
5. La disposició per a la solidaritat, l'ajuda mútua, el respecte a les diferències i la convivència.

Aquest document, que fa el paper de suport dins la meua investigació, és a dir, l'utilitzo com a ajuda "de més a més" al sociograma, integra 5 dimensions d'anàlisi, de les quals utilitzo la segona, tercera i cinquena, ja que són les que m'aporten més informació pel que fa a la relació entre els infants i, més concretament, sobre el tipus d'interacció que es produeix, la coneixença mútua i els valors. És a dir, faig una adaptació d'aquest instrument estandarditzat.

6.6. Procediment

Aquesta investigació ha passat per tres fases. La primera va consistir en observar el grup classe per tal de poder adequar el màxim possible la proposta del treball final de grau amb les necessitats del grup i, d'aquesta manera, plantejar un treball que pogués millorar un aspecte

⁸ Vegeu model a Annexos 3 el model.

necessari i prioritari i alhora jo pogués fer la investigació pertinent. A més a més, es va dur a la pràctica el sociograma durant els primers dies de Febrer a càrrec de l'escola, ja que va coincidir que la direcció va enviar a totes les aules els sociogrames per saber com es trobaven de cohesionats els grups. I encara més, vaig començar la cerca bibliogràfica sobre els jocs cooperatius i els Trastorns Generalitzats del Desenvolupament. La segona fase es va caracteritzar per la planificació i realització dels jocs cooperatius, a partir de la segona quinzena de Febrer i tot Març. Es va anar elaborat el diari de camp a partir de l'observació dels infants a l'aula, al pati i durant totes les sessions. En una tercera i última fase, durant Abril i Maig, vaig procedir a l'anàlisi i buidatge de les tècniques utilitzades per recollir les dades esmentades anteriorment i treure les conclusions pertinents i a la redacció del treball final de grau.

6.6.1. El treball de camp

El treball de camp ha consistit en fer un sociograma per obtenir informació sobre la cohesió de grup així com també he utilitzat unes pautes amb la mateixa finalitat i, també per complementar i obtenir més informació sobre aquestes relacions, ja que el sociograma no permet obtenir respostes referents als motius. Haig de dir que el sociograma elaborat va ser plantejat per l'escola, ara bé, un cop el vaig analitzar em vaig donar compte que no és significatiu fer les fletxes d'eleccions; a través de les màximes puntuacions (5). Les fletxes no s'apreciaven de la quantitat que hi havia i encara en quedaven moltes més... Per altre banda, vaig decidir fer el de rebutjos perquè tot i ser un pèl embolicat, s'aprecien bé els recíprocs i és una informació necessària per la investigació. Per tal de poder verificar les hipòtesis plantejades també he observat les interaccions que es donaven entre els infants de l'aula de P-5 en els contextos d'aula i pati quan es relacionaven amb els seus iguals. Així com també observava les situacions de jocs cooperatius fixant-me, sobretot, en les interaccions amistoses o no, l'ambient, les conductes pro socials i el plaer de jugar. Aquesta informació l'he enregistrat en el diari de camp. Per fer el buidatge de la informació, he utilitzat, com a últim recurs, un qüestionari de Garagordobil sobre els aspectes citats anteriorment. Les observacions van encaminades a tot el grup però hi ha una sèrie d'infants els quals he tingut una mica més en compte, específicament la O.M que presenta un TGD i concretament trets autistes, els rebutjats i recíprocs, els quals considero prioritats ja que les seves relacions no són bones o, simplement, no hi ha relació i tampoc cohesió de grup. Per tant, algunes observacions han estat bastant específiques per tal de poder extreure dades més significatives per verificar les hipòtesis referents a aquests grups d'infants.

Aquesta fase de la metodologia qualitativa ha comprès la majoria de l'estada de pràctiques (del 20 de Gener al 21 de Març) i temps posterior, fins el maig, allargant així les observacions durant uns 3 mesos.

6.6.2. Pla d'Intervenció

6.6.2.1. La mostra

El grup d'infants que van participar en els jocs cooperatius van ser els 25 nens i nenes de 5 anys de l'Escola Ferrer i Guàrdia de Granollers, d'una línia. Actualment, però, el grup està compost per 24 infants, dels quals 12 són nens i 12 nenes. Tots es coneixen des de P4 menys la L.B, G.N i M.S que van arribar d'altres escoles. Hi ha la baixa d'en L.S, ja que ha marxat al país dels pares i no es tindrà en compte en aquesta investigació. En aquesta classe hi ha una nena que està diagnosticada amb un TGD. Té trets autistes i té dificultats amb la relació amb els iguals. El seu joc és solitari i, a vegades, paral·lel, ja que juga al costat d'altres infants però no interacciona. Mostra poca comunicació amb els altres.

6.6.2.2. Intervenció

A continuació explico de manera esquemàtica i ordenada en un esquema quins jocs es van dur a terme i de quin tipus eren, és a dir, si era un joc amb el qual es volien fomentar les interaccions positives o les conductes d'ajuda, la confiança, la cooperació...⁹

La majoria de jocs estan basats en els programes cooperatius i creatius de Garaigordobil. La seva recerca és bastant semblant o té trets que s'assemblen a la meua.

Nom del joc	Tipus	Font
El joc de les cadires	Ajuda i cooperació .Interaccions multidireccionals amistoses: confiança.	Activitat realitzada a l'assignatura <i>Estratègies de planificació i organització de l'aula inclusiva</i> amb el Jesús Soldevila al 2n semestre de 3r MEI.
Pilota a l'aire	De coneixença i pertinença al grup.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Abraçades musicals	Interaccions multidireccionals amistoses, sobretot corporals. Confiança .Acceptació i pertinença al grup.	Garaigordobil, Maite (2005). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Busco una	Conductes d'ajuda i pertinença al grup. Interaccions	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños</i>

⁹A l'apartat Annexos 4 es troben les descripcions dels jocs realitzats. En Annexos 5: imatges dels jocs cooperatius.

casa	multidireccionals amistoses, sobretot verbals.	<i>de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Xiclets ballarucs	Acceptació, confiança i ajuda. Interaccions multidireccionals amistoses, sobretot corporals.	Garaigordobil, Maite (2005). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Cadires de colors	Interaccions multidireccionals amistoses corporals. Confiança i pertinença.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Jo estimo molt a...	Confiança, acceptació, estima i pertinença al grup.	Arranz Beltrán, Emilio: <i>Juegos cooperativos para la educación infantil</i> . Autoedición. emilio.arranz.beltran@gmail.com
El regal sorpresa	Conductes d'ajuda i cooperació.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Tigres en extinció	Interaccions multidireccionals amistoses. Ajuda i cooperació.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Camí amb obstacles	Ajuda i confiança.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Gerres d'aigua	Cooperació. Acceptació i pertinença al grup.	Garaigordobil, Maite (2011). <i>Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años</i> . Madrid: Ediciones Pirámide.
Els dracs es llepen la cua	Cooperació. Pertinença al grup.	Activitat de lleure.

6.6.3. Anàlisi de dades

Tal i com ja he esmentat abans, per analitzar la cohesió de grup i les interaccions que es donen entre els infants he utilitzat una varietat d'instruments per tal de poder reunir dades suficients per verificar les meves hipòtesis. Aquests instruments s'han dut a terme en espais de temps diferents:

- Abans de la intervenció dels jocs cooperatius: sociograma pre intervenció, les pautes d'anàlisi de la cohesió d'un grup classe pre intervenció i les observacions del grup registrades al diari de camp.
- Mentre feina els jocs: el diari de camp.
- Després de fer la intervenció: el sociograma post intervenció, les pautes d'anàlisi post intervenció i el qüestionari d'avaluació de les sessions de joc a través de les observacions del diari de camp.

Pel que fa al sociograma, he utilitzat els qüestionaris amb les puntuacions de tots els infants per construir una matriu i el gràfic de rebutjos, ja que degut a la gran quantitat de puntuacions màximes, 5, resultava poc significatiu elaborar aquest gràfic per l'excés de fletxes. En canvi, en el gràfic realitzat s'aprecien sobretot les reciprocitats, informació que necessito.

Pel que fa a les pautes per l'anàlisi de la cohesió de grup, he utilitzat els ítems que més informació em proporcionaven respecte a les hipòtesis de la investigació i tal i com he explicat anteriorment, també he utilitzat aquest instrument per verificar si ha canviat el grau de cohesió de grup, segons els ítems escollits. El procediment que he seguit ha sigut observar cadascun cada dimensió d'estudi, els "ítems" i fer una interpretació d'aquestes dades per tal de facilitar la comparació de dades.

Finalment, les observacions de les sessions de jocs cooperatius anotades en el diari de camp es sintetitzen en un únic qüestionari d'avaluació de les sessions de joc.

6.6.3.1. Sociograma pre- intervenció¹⁰

El sociograma s'ha passat individualment i la mestra els ha anat preguntant quin grau d'afinitat tenen amb els seus companys/es. S'ha explicat als infants que és una feina de la mestra i que vol saber si els agrada molt, normal o poc jugar amb un company, de manera que els infants puntuaven amb un 1, 3 o 5. S'ha utilitzat:

- a. 1= poca simpatia/m'agrada jugar poc.
- b. 3= normal simpatia/m'agrada jugar normal o a vegades si i a vegades no.

¹⁰ Vegeu a Anexos 6 la matriu i el gràfic de rebutjos.

c. 5= molta simpatia/m'agrada jugar molt.

El grup de P-5 està format per 24 nens i nenes, 12 nens i 12 nenes. En general estableixen una bona relació entre ells, ja que la majoria d'infants donen molts cincs i això vol dir que els agrada jugar amb més infants i no amb un grup reduït. Tot això, convé destacar que comencen a agrupar-se i a separar-se els nens de les nenes i a seleccionar els seus amics. es pot veure la diferència entre infants que s'estimen els seus companys com el 25, 18, 7, 9, 13, 14, 15, 16 i 17 perquè donen moltes puntuacions màximes (5) i els que no es relacionen gaire amb els companys i, per tant, donen moltes puntuacions baixes (1) com el 11, 19, 3, 10, 12 i 22. A continuació, es troba un rànquing de les puntuacions que s'ha dut a terme amb l'aportació de la mestra - tutora. El resultat d'aquesta prova, en relació a l'índex de cohesió del grup és: 3, 62. Podem dividir els infants en 4 grups:

- a. Líders i populars: la C.P i l'Iz.V, l'A.Pi, amb gairebé 100 punts rebuts. Però també han donat molts números "5". Per tant, s'estimen molt als altres. Amb puntuacions més baixes es troba el P.B, Mi.C, A.F, S.M i l'Ir.V, però també estan dins el grup dels populars.
- b. Normals: en R.B, la L.B., la K. B, la V.M, en N.V, en J.C, la D.D i la L.D amb un 60-80 aproximadament.
- c. Poc valorats: l'A.C, M.C, M.S, A.G, O. Mentre un 40 i 55 aproximadament.
- d. Rebutjats: L'A.P, la B.M i la L.H amb puntuacions molt baixes entre 25 i 35. Els tres coincideixen en què donen pocs punts als altres nens/es. L'Á.P ha donat 14 número "1", i també ha rebut poc.

Amb l'anàlisi d'aquest instrument he pogut veure que hi ha infants que són més valorats pels seus companys del que ells valoren a la resta, és a dir, per exemple en Mi.C ha obtingut bona puntuació per part dels seus companys però ell ha donat molts pocs 5, en concret 2, de manera que ens informa sobre la relació no gaire bona amb la majoria de la classe. En canvi, hi ha nens que donen més puntuacions bones però reben menys, la qual cosa vol dir que pel grup aquest infant no està gaire valorat i és rebutjat. En concret hi ha 3 infants rebutjats i 6 que han rebut poca puntuació. Com a líders hi ha 3 infants que destaquen per obtenir gairebé 100 punts.

Per últim, la O.M valora més als altres que els altres a ella, ja que ha donat 22 puntuacions màximes de 24 possibles i només 1 rebuig, el qual no és recíproc. En canvi, és considerada poc valorada ja que 10 infants li han donat un 5 i 7 nens i nenes l'han rebutjat. Com en el cas de la L.H, la qual ha puntuat a 15 infants amb la màxima puntuació i a ella només li han donat 5 infants. El més sorprenent és que és més rebutjada, ja que obté 7 uns. Així com també succeeix

amb la B.M. L'A.P, un dels infants més rebutjats però ell també rebutja als altres, com en el cas del M.S.

6.6.3.2. Sociograma post-intervenció¹¹

Actualment, el grup està format per 24 infants, 12 nens i 12 nenes. En el sociograma anterior hi havia 1 nen més, en L.S i va participar als jocs cooperatius, per això és esmentat en les observacions. No li he seguit l'evolució perquè no puc comprovar si s'han millorat les relacions.

Els infants, en general, han puntuat positivament, el mapa de rebutjos sembla una mica més clar i s'evidencien els infants més rebutjats i els que reben i donen més uns. Si hagués de dir quins són els més rebutjats segons la gràfica, diria l'A.G, la O.M, M.S, M.C i la B.M, ja que es veu clarament una influència de fletxes, així com també es donen forces relacions recíproques de rebuig. Sobretot els infants menys valorats tenen més fletxes recíproques amb els altres. Es veu clar que hi ha infants amb moltes d'aquestes relacions mentre que d'altres només comparteixen una o dues com a molt..

Pel que fa aquesta prova, es veu que hi ha nens que estimen molt els seus amics, ja que donen unes puntuacions molt altes, com per exemple el P.B dóna 17 cincs de 24 possibles, així com també la C.P i l'A.G donen setze, la K.B que en dóna 15, el M.C 14, el J.C i la V.M tretze, la D.D, l'Iz.V, la L.H, el S.M, l'A.Pi i la L.D en especial han puntuat alt amb 22, 19, 20, 18, 18 i 23 respectivament. Més o menys la meitat del grup. En canvi, encara hi ha infants que donen moltes puntuacions negatives el que vol dir que no tenen tantes afinitats amb el grup, especialment el M.S que dóna 17 uns, l'A.P deu, l'A.C 9, l'Ir.V vuit, com el M.C i l'A.F i la O.M set. Hi ha només 1 infant que surt en els dos grups, el M.C.

Tal i com he fet en el sociograma pre- intervenció, he tornat a dividir als infants en quatre grups. Les puntuacions màximes ronden els 90 punts i les mínimes els 40 punts.

- a. Líders i populars: són els infants que reben més eleccions i, per tant, les seves puntuacions són altes. Destaquen l'A.P i el Iz.V com a millors valorats. També han rebut puntuacions altes el Mi.C, l'A.F, el S.M, la D.D i la C.P.
- b. Normals: són els infants que reben puntuacions entre 75 i 60. Són molts infants: N.V, R.B, P.B, L.D, J.C, V.M, K.B, A.Pi, L.B i la Ir.V.
- c. Poc valorats: troben a un grup reduït d'infants que han sigut valorats amb puntuacions baixes, entre 55 i 50. Entre aquests hi ha la B.M, l'A.C i la L.H.
- d. Rebutjats: reben molt poca puntuació i, també coincideix que reben més quantitat d'1, la qual cosa els valoren poc. Al M.C, el M.S, l'A.G i la O.M.

Per últim, els infants que més rebutjos han obtingut, entre 11 i 7, són el Mi.C, el M.C, el M.S, l'A.G, la L.H, la B.M i la O.M. La majoria coincideixen que són els més pocs valorats o rebutjats.

¹¹ Vegeu a Annexos 7: sociograma post intervenció.

6.6.3.3. Pautes d'anàlisi de la cohesió d'un grup classe pre i post intervenció

PAUTES PER A L'ANÀLISI DE LA COHESIÓ D'UN GRUP CLASSE		
Aspectes a observar	Pre intervenció	Post intervenció
<p>El nivell de participació dels alumnes és molt diferent? (extravertits, participen molt, introvertits, no prou valorats).</p>	<p>La participació entre els alumnes és bastant diferent. Hi ha un grup que participen molt i transmeten moltes idees per iniciativa pròpia: la A.C, S.M, Iz. V, A. Pi, K.B, V.M. En canvi, hi ha infants que es mostren insegurs al dir les seves aportacions, com el M.C, L.D, D.D, B.M, la L.H i l'A.P. La O.M no participa a les classes amb iniciativa pròpia. Tot i això, amb ajuda fa algunes aportacions.</p> <p>A les sessions de conversa els dijous al matí la majoria d'infants participen bastant, ja que són grups molt reduïts de P3, P4 i P5 i es procura que hi hagi conversa entre ells. El grup d'EE destaca per la participació de la L.H, la B.M i l'A.P.</p>	<p>La participació és la mateixa que a la pre-intervenció. Segueixen havent infants actius amb idees, les quals transmeten i l'altre grup d'infants que no participa gaire. Tot i així, en les converses inicials de la intervenció vaig intentar donar veu a tots els infants i durant les 7 sessions, el M.C va participar. Vaig intentar donar-li molt reforços positius com ara "m'agrada molt escoltar-te M.", "molt bé"... A les últimes sessions ja aixecava ell la mà. A la B.M també la vaig veure força animada. En les sessions d'EE, reduïdes i agrupats amb infants de P4, hi ha tres infants que destaquen, l'A.P, la L.H i la B.M.</p>
<p>Grau de coneixement entre ells.</p>	<p>En general tots saben el nom i cognom dels seus companys i el reconeixen a primera vista. No obstant, en M.S, L.D i l'A.P, al passar les llistes durant el bon dia van tenir dificultats per llegir els noms, ja que no els identificaven de memòria com la majoria de companys i tampoc sabien identificar el company en relació amb el nom. En especial el M.S no sabia el nom tot i que tingues la inicial i fins i tot la segona lletra, cosa que l'A.P i la L.D, amb ajuda sí. Ambdós els costava reconèixer l'infant.</p>	<p>Els que encara mostren dificultats són l'A.P, la L.D i el M.S. L'últim, durant la prova del sociograma post test em va dir "pero si ya has dicho esta", referint-se a la L.B quan li preguntava per la L.D. Tot i això, he observat que coneix més a algun infant, ja que mostra petites interaccions quan es troba amb l'A.F, sobretot. Per part de l'A.P i la L.D no he vist gaires millores en aquest aspecte.</p>

<p>Hi ha tensions entre els alumnes?</p>	<p>Potser tensió no és el que hi ha però sí que alguns infants semblen ser repetides vegades el centre dels conflictes, cosa que es reflexa al sociograma pels rebutjos que obtenen.</p>	<p>Es segueix sense apreciar les tensions. Segueixen havent infants que són el centre de les queixes. Últimament rebia queixes sobre l'A.G i menys sobre la A.C.</p>
<p>Els alumnes corrents i els alumnes amb alguna discapacitat es relacionen poc? Estan integrats?</p>	<p>Hi ha la O.M que té un TGD i presenta dificultats a l'hora de comunicar-se i interactuar amb els altres. En general va poques vegades a buscar-los, tot i que té molt bona relació amb l'A.P, s'abracen, es saluden sempre, riuen... Juga sola o amb ell, tot i que quan es posa un infant al seu costat pot estar-hi sempre i quan no li treguin ni toquin res. No està integrada del tot, perquè a vegades he sentit comentaris negatius cap a ella, en M.S va dir "<i>millor així que no molesta</i>"(dimarts 4 de febrer).</p>	<p>La O.M cada vegada sembla ser més conscient. El dimecres 12 de març la O.M va veure que l'A.G li feia un gargot al seu dibuix, ella seguidament va taxar el gargot, va dibuixar l'A.G i el va taxar mentre deia "<i>esto no es tener respeto, esto no se hace!</i>".He seguit observant conductes negatives cap a ella, com fer-li un gargot al dibuix, riures quan cau i empènyer-la. A vegades ella també mostra aquest tipus de conductes, al Mi.C li va fer mal canell i no el volia deixar anar. Segueix jugant sola, però cada vegada participa més en les activitats col·lectives.</p>
<p>Tipus d'actituds entre alumnes (individualista, competitiva o cooperativa).</p>	<p>En aquest grup d'infants es mostren actituds individualistes, tot i que hi ha nens i nenes que mostren actituds cooperatives de manera espontània, la C.P, l'A.Pi, Ir.V, l'Iz.V, P.B i el N.V. En alguna activitat plantejada de manera cooperativa, els infants han mostrat dificultats per posar-se d'acord i ajudar-se a construir una peça conjunta. Semblava que cadascú afegia pel seu compte, ja que quan m'ho van haver d'explicar, els membres del mateix grup deien que eren coses diferents.</p>	<p>He notat que els infants, quan juguen a racons, concretament a construccions, mostraven actituds cooperatives i d'ajuda, com ara donar peces, ensenyar-li i explicar-li, jugar amb la construcció... He observat que hi havia un parell de nens construint una sola peça. En activitats de parelles o individuals, alguns infants es seguien decantant per fer un treball amb més persones, tot i que la majoria escollia treballar de forma individual.</p>
<p>En general els alumnes no donen importància als valors com l'ajuda mútua, la solidaritat i el respecte</p>	<p>Els infants en aquest aspecte estan acostumats a viure amb la O.M. Tot i això, no la molesten gaire i ella tampoc als altres. A vegades es posa nerviosa perquè algú li ha tret o tirat una peça. Ella respon amb "<i>esto no se quita</i>" (Dimecres 19 de</p>	<p>Els infants, poc a poc, es van mostrant més respectuosos i sembla que s'han sensibilitzat amb l'A.P arrel de l'accident del dit enganxat a la porta. Quan jo vaig tornar a anar a l'escola, vaig palpar més bon ambient i cura cap aquest</p>

<p>per les diferències?.</p>	<p>febrer). No mostren moltes ajudes mútues, només alguna situació d'ajuda als companys a agafar materials, identificar els companys...</p>	<p>company. També he observat que l'A.F i la L.D, a vegades jugaven amb la O.M quan agafava objectes, tot i això no els hi deixava agafar gaire.</p>
<p>Relació amb els alumnes. Alguns se senten marginats, exclosos, no prou valorats...?.</p>	<p>En general les relacions que s'estableixen són positives, ja que alguns infants demostren detalls d'estimació com fer abraçades i petons i es van mostrant positius amb la presència de l'altre. Tot i això, de tant en tant i sobretot a les estones de pati sorgeixen conflictes entre ells. Com per exemple, A.Pi va pegar a l'A.P. En aquestes estones es veuen les relacions de preferència, ja que hi ha infants que només volen jugar amb nens i nenes en concret. He pogut veure algunes actituds de líder com per exemple la Ir.V, A.C o l'Iz.V els quals escullen molts cops els rols dels altres en els jocs. L'A.P mostra conductes positives cap a un grup d'infants reduïts: la O.M, la L.H, la C.P i la K.B; així com també el M.S, el qual juga amb el M.C, el L.S, el N.V, el P.B i pocs més. És cert, també, que la O.M prefereix estar sola jugant que amb els altres. Alguna vegada, algun infant ha mostrat una conducta negativa cap a ella: com l'Iz.V donant-li una coça perquè no recollia però ella mostra respecte, no crea conflictes i no es queixa. Per últim, l'A.C sembla que, a vegades, no acabi d'adaptar-se al joc dels altres, ja que acuden molts infants als adults a queixant-se i sempre que se li pregunta, ella no ha fet res. Penso que té poca tolerància a la frustració i, per aquest motiu, no sembla que jugui adequadament, adaptant-se als seus companys,</p>	<p>Les relacions segueixen gairebé iguals, ja que és cert que he observat interaccions d'infants que abans no havia vist. Per exemple, el M.S. li va fer una mostra d'estima al P.B el dia del seu aniversari, 26 de març. Li va venir de gust, em va dir. L'A.P continuava abraçant als companys que més estimació els tenia, incloent el S.M i l'A.C i l'A.Pi, amb la companya de lloc actualment. Així com també el M.S. el dia 13 de maig li va demanar a l'A.F si podia jugar amb ell i amb les peces. L'A.F li va dir que agafes un altre safata. La V.M va demanar a l'A.G si podia jugar amb ells i la B.M va mostrar una actitud de líder dient que estava a casa seva, decidia ella. La K.B, L.H i la L.B jugaven juntes i cooperaven en posar la taula, fent el dinar...</p> <p>En general, sembla que els infants acudeixen a veure l'A.P i li mostren molt d'afecte de manera espontània. En els últims dies d'observació, quan els infants van realitzar jocs lliures, es van apilar amb gairebé tots els del mateix sexe. Les nenes estaven a la sala dels micos jugant a joc simbòlic. Al seu torn hi havia dos subgrups. Unes a la cuineta i les altres al menjador. En aquest grup també estava l'A.G. Pel que fa als nens, estaven jugant a construccions. Alguns la feien en parelles i d'altres sols. Tots interactuaven amb els iguals.</p>

	com l'A.G.	Entre els infants, el N.V jugava sol amb una altra safata. La V.M i la C.P anaven canviant i el Mi.C també.
--	------------	---

6.6.3.4. Qüestionari d'avaluació de les sessions de joc

Tal i com he explicat més amunt, el qüestionari que hi ha a continuació és una síntesi de totes les sessions realitzades, les quals també han sigut analitzades a través d'aquest instrument¹² La informació l'he extret del diari de camp¹³.

Qüestionari d'avaluació de la sessions de jocs										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grau de plaer								X		
Participació							X			
Clima de grup										
Organitzat								X		
Pacífic								X		
Interaccions										
Amistoses							X			
Conductes d'ajuda								X		
Conductes de cooperació								X		

ELEMENTS POSITIVS Y DIFIULTATS DE LA INTERVENCIÓ

Pel que fa a les dificultats, la primera van ser els espais i el temps. Si la sessió es feia a l'aula, l'ambient i l'organització era més fàcil, així com també m'escoltaven més. L'espai de psicomotricitat convida molt al moviment i hi ha infants que els costa controlar la dispersió, per aquest motiu les intervencions de la mestra i meva eren necessàries i més en espais externs. Un altre de les dificultats globals era gestionar l'atenció de la O.M per tal de fer-la partícip del joc. En la majoria de jocs, les normes no se seguien pas per pas, la qual cosa va deixar lloc a la espontaneïtat i la flexibilitat, tot i això la dificultat va venir en alguns jocs que no es van acabar d'aconseguir els objectius perquè les pautes no es van seguir, com el joc *Busco una casa*.

D'elements positius vull destacar que en totes les sessions s'han propiciat interaccions positives i, a nivell global, puc dir que hi ha hagut més positives que negatives. Els jocs han complert amb els objectius de fer potenciar bones conductes. Els infants no han seguit un procés de menys a més, si no que en cada sessió es donaven conductes socials positives i negatives. Pel que he observat, les conductes negatives s'anaven repetir en alguns infants com l'A.P, l'A.G i la B.M.

¹² Vegeu a Annexos 8 els 6 quadres avaluant les sessions.

¹³ Vegeu a Annexos 9 les observacions fetes durant les sessions.

DESCRUI LA TEVA IMPRESIÓ SUBJECTIVA SOBRE LA INTERVENCIÓ

De manera general ha sigut satisfactori veure com els infants participaven per interès i es mostraven alegres i feliços. Això ha provocat que hi hagués bon clima a l'aula així com també m'ha servit per pensar que la majoria de jocs cooperatius realitzats van complir amb els objectius, ja que van afavorir conductes pro socials (donar, cooperar i ajudar) i amistoses, amb contactes positius. Durant aquests jocs han anat participant parelles que m'han sorprès però també s'han ajuntat molts infants que ja tenien bones relacions. Pel que fa a la O.M, ha participat en alguns jocs com *pilota a l'aire, gerres d'aigua, camí amb obstacles, estimo molt a... i el regal sorpresa*. En els dos últims va participar per iniciativa pròpia, *el regal sorpresa i gerres d'aigua* i va seguir les normes, fins i tot les deia en veu alta. En general estic contenta i satisfeta, ja que he aconseguit coses que pensava que no passarien. Les seves interaccions han sigut amb pocs infants, sobretot amb l'A.P, el qual també es dispersava en molts jocs i no participava.

Després de fer i viure els jocs cooperatius amb ells, puc dir que, en general, els agrada abraçar-se, dir-se coses boniques i estar amb els altres. Menys al M.S que, sobretot, no li agrada que li facin petons i el R.B es mostrava, al principi, una mica esquerp davant les abraçades, tot i així les feia, escollint una mica a qui, com la majoria d'infants.

Quan anteriorment em referia a les normes, volia expressar que, a vegades no les respectaven i constituïa un element positiu i no negatiu. Per exemple, quan vam fer el joc de *busco una casa* hi havia un grupet de nenes que ja des de la primera ronda va anar a viure amb els companys. La "norma" era quedar-se en un cercle d'un en un i quan ja no hi haguessin per tots, aleshores anar a viure amb els altres. Aquesta versió del joc va propiciar més el sentiment de pertànyer al grup. Tot i així, l'aspecte negatiu de les normes va ser que al no demanar permís per entrar "a casa" no es complís amb l'objectiu del joc, la interacció verbal positiva. Tot i això, alguns infants sí van respectar-ho, com l'A.Pi.

Tendien, en la majoria de jocs, a fer-los una mica seus i jugar de maneres més col·lectives. Qualsevol joc que comences amb els infants sols, alguns d'ells com la L.D, L.B, la Ir.V, l'A.C, entre altres, el començaven amb companys.

Per acabar, en general estic contenta de com van anar totes les sessions i la majoria de jocs. Van haver interaccions molt interessants i d'altres que, tot i no ser bones, donaven informació sobre les relacions dolentes. No hi ha hagut una evolució continua en les sessions, sinó que hi ha aspectes que milloraven o empitjoraven depenent dels jocs.

6.7. Comprovació de les hipòtesis

Una vegada finalitzada la intervenció, realitzada la recollida de dades, analitzat els instruments i valorats els resultats, puc comprovar si es verifiquen o no les hipòtesis plantejades al inici.

Pel que fa a la hipòtesi principal i a la primera subpregunta, aquestes s'han verificat:



Els jocs cooperatius són un mitjà per afavorir les conductes pro socials i la cohesió d'un grup d'Educació Infantil.



Els jocs cooperatius ajuden a millorar les relacions entre infants que es rebutgen entre ells o es valoren poc.

Tal i com diu M. Garaigordobil (2005) "els jocs cooperatius incrementen les conductes pro socials (ajuda, cooperar, compartir, donar), la cohesió grupal, millorant l'ambient o el clima social d'aula i les conductes assertives en la interacció amb els iguals." A més a més, afegeix que aquesta activitat lúdica estimula les interaccions i contactes físics positius, reduint els negatius així com també disminueixen les conductes socials negatives. En la meua investigació, els resultats del sociograma han mostrat que s'han millorat les relacions dels infants en general així com també l'ambient o el clima social. Sobretot, les dels més rebutjats, ja que els han valorat millor i, com a conseqüència, no hi ha hagut tants rebutjos. Com diu l'autora, també he observat que mostraven algunes interaccions més que al inici i, sobretot, amb companys diferents.

Malgrat alguns autors hagin observat millores en les relacions d'infants amb problemes en la interacció amb els iguals, com Garaigordobil, la qual va plantejar un programa amb l'objectiu d'estimular la integració social de cinc infants amb dificultats i va aconseguir resultats favorables per els més tímids, ja que van mostrar més interaccions. Pel contrari, la meua investigació no pot verificar la última hipòtesi plantejada, tot i que s'ha vist algun petit canvi:

Els resultats mostraven que les relacions d'aquesta nena havien empitjorat. Durant els jocs cooperatius va participar en alguns però no vaig observar interaccions més enllà de les que ja hi havia. El fet de participar en pocs jocs pot haver influït en l'empitjorament de les relacions. No obstant, penso que amb més temps de recerca, hagués pogut observar alguna millora més, ja que les conductes negatives van disminuir, tot i que poc.



En el cas d'una nena diagnosticada amb TGD, a través dels jocs cooperatius pot millorar la seva relació amb el grup.

7. Síntesi dels resultats de la recerca i elaboració de conclusions

Amb la finalitat de conèixer quina influència ha tingut la recerca basada en jocs cooperatius i utilitzada per millorar les relacions entre iguals i la cohesió de grup, s'ha elaborat, primer, un resum de la situació investigada abans de dur a terme els jocs, en segon lloc, un resum de la situació un cop s'han realitzat i, per últim, s'estableixen les conclusions. Per fer aquests resums s'ha consultat i contrastat les informacions obtingudes a partir dels diferents instruments de recollida de dades.

- Situació inicial (abans de la intervenció)

La majoria d'infants es coneixen des del segon curs d'Educació Infantil, ja que només 3 s'han incorporat en el nou curs, el N.V, la L.B i el M.S. En general saben els noms dels seus companys així com també els reconeixen (llegir, dir el nom i dir qui és la persona). Hi ha tres infants que tenen dificultats significatives. En especial el M.S que va mostrar en el "bon dia" que no sabia llegir els diferents noms i tampoc dir qui eren quan els tenia a tots al davant. Els companys l'ajudaven a reconèixer qui era qui. El grup va demostrar que els agrada ajudar de forma activa, ja que en aquest tipus d'activitats on la mestra demanava la col·laboració de tots, els infants s'animen molt. En aquest tipus de "joc" cridaven els noms i assenyalaven qui era qui, inclús algun infant s'aixecava. També els agrada cooperar i, quan tenen la pilota al pati, juguen a futbol, un esport cooperatiu, no obstant, es mostren competitiu entre ambdós equips. En aquest context sorgeixen conflictes del tipus "no em deixa jugar", "no sóc el teu amic" o "es que no està jugant com nosaltres", gran part d'aquests es protagonitzen per l'A.G, la B.M, l'A.C, l'A.P, l'O.M, l'A.F i la Ir.V. Alguns infants mostren poca tolerància a la frustració. Aquestes situacions ocorren quan juguen junts i han de posar-se d'acord amb altres. Quan juguen entenent-se, cada membre forma part del grup i estan integrats. He observat que cap infant va a buscar la O.M o s'incorpora al seu joc, per tant, ella juga sola o, a vegades amb l'A.P. No està massa integrada al grup. He observat tan conductes positives com negatives dels companys cap a la O.M i a la inversa.

A l'aula, quan la mestra ha plantejat activitats de caire cooperatiu, com ara fer construccions amb volum en parelles, alguns infants mostraven conductes que afavorien la cooperació, com ara posar-se d'acord en els diferents aspectes: què construir, com, quins colors utilitzem, etc. Quan més tard vaig demanar què eren, la majoria es van mirar i van riure, aleshores deien coses diferents. Aleshores els intentava ajudar a posar-se d'acord. Tot i això, vaig observar que la C.P i la Ir. V cooperaven bé i feien el mateix, així com també l'A.Pi i l'A.P. De manera general, mostren més actituds individuals que cooperatives, però van mostrant interaccions positives. A l'hora de fer racons, com ara jocs de construcció predominen les conductes individuals amb algunes interaccions.

La O.M reconeix a tots els seus companys. Els anomena *companys* i *amics*. Mostra una actitud respectuosa i poca interacció amb el grup en general, tot i que a vegades ha mostrat conductes negatives, com treure-li la motocicleta a un infant. No obstant, té molt bona relació amb un company en concret, l'A.P. Mostren moltes interaccions positives entre ells, entre les que es troben saludar-se i abraçar-se quan entren a l'escola, sigui mati o tarda, es diuen que s'estimen, es donen de la mà, es consideren companys, entre altres. La O.M no es mostra amb cap infant més de l'aula així com amb l'A.P, mentre aquest mostra més relacions d'aquest tipus amb la L.H i la K.B.

En general les relacions entre els infants són positives i ho demostren amb conductes amistoses: s'abracen, es fan petons, es diuen que són amics, s'ajuden. Així també ho reflexa el sociograma, ja que els infants, en general, han donat molts 5, el que vol dir que els agrada jugar molt amb bastants infants. En aquesta prova es veu com hi ha una sèrie de líders, la C.P, l'Iz.V, l'A.Pi i els populars, el P.B, Mi.C, A.F, S.M i la Ir.V. La última junt amb l'A.F i el Mi.C he observat que són una mica exigents i tenen poder de decidir sobre el grup. Els més pocs valors són A.P, la B.M i la L.H. Alguns d'aquests tenen sentit ja que són el centre d'atenció de les queixes. L'A.P és juntament amb el Mi.C i el M.S els infants que no valoren tant als seus companys i els altres els valoren més. Té sentit perquè el M.S i l'A.P rebutgen i donen molts uns. A la O.M li passa a la inversa, valora més als companys que ells a ella.

- **Situació final (post intervenció)**

La coneixença entre la majoria dels infants no ha canviat. El M.S, l'A.P i la L.D segueixen tenint dificultats en identificar els seus companys. Tot i això, he vist que el M.S s'ha apropiat i ha ampliat, una mica, el seu camp d'amistat i ha afegit a l'A.F, amb el qual vaig ajuntar per jugar al joc *camí d'obstacles*. A més a més, també vaig observar al M.S demanar-li si podia jugar amb ell a la safata de construccions. Així com també la V.M demanant-li a l'A.G per jugar amb ells. He observat un petit canvi en aquest sentit, és a dir, sembla que les maneres de relacionar-se amb els altres vagin més en direcció al respecte i l'acceptació. Respecte abans, he notat com els infants no tant sols reproduïen verbalment les bones accions sinó que les comencen a fer de manera més constant.

He observat que les relacions amb l'A.P han millorat de manera "espectacular", i els resultats del sociograma ho verifiquen, ja que passa de tenir sis eleccions i catorze rebutjos a divuit eleccions i dos rebutjos. Penso que els infants s'han sensibilitzat amb el que li va passar a l'A.P, ja que des de què estava a l'hospital no paraven de preguntar quan vindria, com estava i fins i tot li van enviar cartes i ell les va retornar. L'A.P en els jocs va establir poques relacions, ja que les seves interaccions eren escasses i amb pocs infants, tot i així ha establert noves relacions, per exemple amb l'A.Pi s'ha apropiat molt a ella i ha agafat tal confiança que es mostren moltes interaccions positives i amistoses. Amb l'A.C també he vist un apropament així com també cap al

S.M. El M.S va mostrar una conducta voluntària de caire amistós, li va fer un petó al P.B perquè li venia de gust.

Les relacions de la O.M no han variat gaire i, segons els resultats del sociograma, ha resultat una de les nenes més rebutjades. Respecte al sociograma anterior, les seves relacions no s'han finançat sinó al contrari, ha rebut més rebutjos i més eleccions, la qual cosa indica que hi ha molts infants que no els agrada jugar amb ella. La relació respecte el joc ha canviat poc, ja que normalment juga sola o amb l'A.P però, he observat que, a vegades, juga al costat dels companys i, inclús, hi ha alguna petita interacció. Durant la intervenció va participar en jocs on hi havia interacció amistosa, com donar una abraçada; passar la pilota i dir el nom d'un company, joc de coneixement i pertinença al grup; agafar aigua i portar-la a la gerra, un joc de cooperació; obrir un regal seguint unes pautes i ajudant als companys. Haig de destacar que, després de fer els jocs cooperatius, no he vist gaires conductes negatives cap a ella, però tampoc de bones. Així com per exemple, sí he vist que alguns infants que destacaven per ser el centre d'atenció de les queixes, com l'A.C ja no ho és tant, es mostra més tranquil·la i les seves relacions es veuen més segures que abans.

En general, els infants mostren les mateixes ganes d'ajudar i cooperar que abans. És cert que en els jocs cooperatius he observat moltes interaccions amistoses de forma física i verbal i no verbal però no he vist cap canvi significatiu a l'aula. El que puc dir però, és que jugant de manera lliure els infants han jugat amb altres infants i només en N.V jugava completament sol. No obstant, pocs ho feien de manera cooperativa, però els altres també es demanaven peces, s'explicaven les construccions, etc. Les interaccions eren freqüents i, el més sorprenent, és que no hi ha hagut conflictes. Pel que feia a la resta, la majoria de nenes jugava al joc simbòlic. Entre aquestes, la K.B, la L.B i la L.H jugaven a ser una família i estaven molt unides, sortien a passejar, preparaven el menjar junts, posaven la taula... Per tant, si abans ja observava que els agradava estar amb companys i, generalment, no jugaven sols, actualment encara hi ha menys infants que juguen sols.

Per últim, haig de dir que, segons el sociograma, algunes relacions dels infants han millorat, altres s'han quedat iguals i d'altres han empitjorat. Tot i així, de forma global ha millorat la cohesió de grup respecte la prova anterior, ja que donen 322 eleccions respecte les 304 i disminueixen els rebutjos en general, 111 davant les 129 de la prova pre test. Si l'anàlisi es fa més específicament, es poden veure alguns canvis molt bruscos, com el de l'A.P, el qual estava dins del grup dels rebutjats en l'anàlisi inicial i, actualment, els resultats evidencien que forma part dels líders i populars. És cert que els jocs elaborats han propiciat conductes molt positives i la pertinença al grup, però penso que aquest fet s'explica a partir d'altres situacions. Haig de destacar que les puntuacions baixes del primer test no són les mateixes que al segon. Mentre que al primer els infants rebutjats obtenen entre 25 i 35 punts, els segons ronden entre els 40-

45. Això remarca el que ja he dit, que les relacions han millor ja que s'han valorat més entre ells. Són petits canvis però donen valor a la investigació. També explica que, tot i que hi ha infants que han caigut de posició, obtenen més o menys els mateixos resultats respecte l'anterior perquè la ponderació ha canviat. Si m'ajusto a la puntuació inicial, l'Iz.V i el S.M serien líders junt amb l'A.P. El grup d'entre mig, els normals, estaria format per els mateixos que abans i, més, el P.B, C.P, A.Pi, Mi.C, l'A.F i la Ir.V. Seguint la puntuació de l'anàlisi del sociograma pre test, no hi hauria 4 grups, sinó tres i serien els pocs valorats, els mateixos menys l'A.P.

- **Les conclusions finals**

Després d'analitzar totes les dades i comparar els resultats, he pogut comprovar com s'han millorat algunes de les relacions dels infants del grup i com els jocs cooperatius proporcionen el context ideal per la influència i tràfic d'interaccions positives i amistoses que proporcionen als infants una major satisfacció personal i sentiment de pertinença al grup. Tot això afecta a la millora de la cohesió de grup, ja que els infants poden representar els patrons durant les estones d'aula, pati i inclús fora l'escola.

Les conclusions que extrec són les següents:

- Els infants no mostren canvis en la conducta pro socials d'ajuda després d'haver realitzat els jocs cooperatius. Abans d'aplicar la intervenció els infants mostraven petites ajudes als companys i després dels jocs les segueixen mostrant en petites quantitats.
- Després de realitzar els jocs cooperatius els infants mostraven més interaccions en els jocs de racons dins l'aula i al pati i fins i tot s'agrupaven més infants a formar part d'un joc. Tot i que predominaven les accions individuals en els jocs de construcció com abans, el que ha variat una mica ha sigut les interaccions que s'hi esdevenien. Interaccions positives i sense conflicte o, almenys, no de la mateixa freqüència que abans.
- Arrel dels jocs cooperatius sorgeixen algunes relacions "noves" que abans eren de rebuig o normals. El fet que els jocs cooperatius proporcionin el contacte entre tots i propici interaccions d'infants que normalment interactuaven poc ha fet possible que les relacions de rebutjos hagin millorat de forma global. Del sociograma inicial al final s'elimina el grup de rebutjats, passant a ser poc valorats, degut al increment d'eleccions.
- Segueixen sorgint conflictes però veig un petit canvi en quant a la constància. Abans de la intervenció i, sobretot durant l'estona de pati, les queixes eren constants i gran part del temps el passava solucionant conflictes. En canvi, ara no sorgeixen tants ni, fins i tot, jugant als racons o al pati. Encara que la major part dels infants segueixin destacant per les queixes que reben, sembla que hi ha una que comença a millorar en aquest sentit, ja que no he rebut cap queixa d'ella i sembla que està més tranquil·la i alegre.

- Per últim, les relacions amb la nena diagnosticada amb un Trastorn Generalitzat del Desenvolupament, la O.M, no han millorat i, fins i tot, segons la prova del sociograma post test, han empitjorat, ja que els infants la rebutgen més i ella també. Sempre he intentat que participes però no ha pogut ser en tots els jocs, tot i així en aquells que participava, seguia les normes i ajudaven a aconseguir l'objectiu del grup.

8. Relació del treball amb la futura professió

Aquesta recerca m'ha aportat tant coneixements com experiència sobre varis aspectes que em serveixen pel dia de demà quan hagi d'entrar a l'escola. He après a utilitzar un recurs lúdic per ensenyar aspectes no palpables, és a dir, valors, maneres de relacionar-se, els efectes positius de sentir-se pertanyent a un grup...

Arrel de la investigació em vaig donar compte de lo realment important que és fomentar una sèrie de valors i de formes de ser i comportar-se, de fomentar el treball cooperatiu, diferents contextos on interactuar, dinamitzar els aprenentatges, entre altres. Cada vegada em vaig anar sentint més motivada i, sobretot, amb més ganes d'actuar i fer coses, fins i tot vaig preparar una activitat cooperativa sobre l'aparell digestiu pel projecte del cos.

A partir de la recerca, m'ha sorgit l'interès cap a altres temes relacionats. A tall d'exemple, m'agradaria posar en pràctica el programa CA/AC ja que em resulta molt interessant i, en un futur, m'agradaria dur a terme pràctiques inclusives, per tal d'ajudar a aprendre a tot l'alumnat fins el màxim de les seves possibilitats. Així com també m'hagués agradat continuar amb els jocs cooperatius per veure canvis més significatius, ja que també m'ajuden a saber coses sobre els infant de 5 anys.

Per últim, també m'ha resultat molt interessant fer un anàlisi d'un cas i fer el seguiment de la O.M. M'agradaria haver pogut intervindre amb el CDIAP i involucrar-me més per ajudar-la. M'ha causat molta curiositat ja que és una nena realment fascinant. També m'hagués agradat fer una recerca sobre els dibuixos dels infants i, encara més, em vaig quedar un de la O.M per si tenia temps d'analitzar amb informació de la web. Me interessat molt i sé que amb la O.M podria extreure informació sobre ella i poder ajudar-la més específicament, ja que li agrada molt dibuixar i té una carpeta feta per la vetlladora amb tots els dibuixos. Com a futura mestra em plantejaré seriosament tenir en compte els dibuixos dels infants, amb la possibilitat de crear una progressió i identificar problemàtiques.

9. Informe final

Els jocs cooperatius com a eina per millorar les relacions i la cohesió d'un grup d'Educació Infantil.

Maria Aguilar Angelet

Vivim en una societat cada vegada més diversa i plural, on sembla que hi ha més sensibilitat i interès per l'aprenentatge de tots els infants, el qual ha de ser integral i ajustat a les seves necessitats educatives. Aquest aprenentatge no es pot basar tan sols en continguts, sinó que també ha de procurar que els infants desenvolupin la personalitat, les habilitats socials, el respecte cap les diferències, entre altres valors. L'escola esdevé el context ideal per desenvolupar al màxim les competències socials que ensenyen a l'infant a viure en societat, a comportar-se amb maneres respectuoses, a viure tranquil i relacionar-se amb els altres i el moment idoni, ja que estan en ple desenvolupament i és el seu temps d'aprendre bones pautes de relació.

El present article pretén explicar i sintetitzar la investigació que s'ha dut a terme amb infants de 5 anys, així com també, demostrar que es milloren les seves relacions després de realitzar els jocs cooperatius, per tant comprovar que, "el joc

cooperatiu és un medi per fiançar les relacions socials entre els alumnes de l'aula. G. (1999)."

La investigació s'ha dut a terme durant els mesos dos mesos aproximadament en una aula d'Educació Infantil del centre escolar Ferrer i Guàrdia de Granollers. Els infants, subjectes de la investigació, són un grup format per 24 nens i nenes, 12 i 12 respectivament. En aquest grup hi ha una nena que presenta un Trastorn Generalitzat del Desenvolupament i mostra dificultats en la comunicació, la interacció social i patrons repetitius i restrictius de conducta.

El principal objectiu de la investigació és millorar la cohesió d'un grup de cinc anys utilitzant els jocs cooperatius com a mitjà. A més a és també es pretén afavorir la inclusió i les relacions d'un infant amb TGD dins l'aula ordinària mitjançant els jocs cooperatius.

Així doncs, a partir d'aquests objectius s'ha plantejat una hipòtesi principal i dues subpreguntes per investigar:

Els jocs cooperatius són un mitjà per afavorir les conductes pro socials i la cohesió d'un grup d'Educació Infantil?

Els jocs cooperatius ajuden a millorar les relacions entre infants que es rebutgen entre ells o es valoren poc?

En el cas d'una nena diagnòstica amb un Trastorn Generalitzat del Desenvolupament, a través dels jocs cooperatius es poden millorar la relació amb el grup?

Per tal de poder verificar aquestes hipòtesis i exposar uns resultats, s'ha fet un procés continu que ha consistit en diferents passos per arribar a establir conclusions.

Començant pel principi, l'acord sobre el tema del TFG es va produir en l'estada prèvia a les pràctiques, on es va conèixer el grup. Es va iniciar la recerca bibliogràfica buscant referències sobre els jocs cooperatius i recopilant alguns per començar amb la intervenció. Aquest procés es va dur a terme paral·lelament amb l'aplicació de dos dels instruments utilitzats per obtenir dades sobre les relacions. Aquests instruments es van utilitzar abans i després de la intervenció, ja que faciliten la comparació de resultats i la visualització de canvi. Per poder determinar conclusions, s'ha de saber cap a on enfocar les observacions, és a dir, quines són les dimensions concretes de l'estudi. A continuació, s'exposen en un esquema:

- Conductes prosocials:
 - Interaccions de donar
 - Interaccions d'ajudar
 - Interaccions de cooperar

- Les relacions interpersonals amb els iguals:
 - Interaccions amistoses: contacte físic, verbal i no verbal positiu (abraçades, petons, fer-se riure, dir-se paraules boniques i que demostrin estimació, entre d'altres)
 - Disminuir conductes negatives cap als companys.
 - Relacions d'acceptació i respecte cap a tots els companys.
 - Sentiment de pertinença al grup.
 - Confiança.

Les observacions s'han orientat en mirar aquests aspectes que milloren la cohesió de grup.

En concret, abans de posar en pràctica els jocs es va passar el sociograma i les pautes d'anàlisi de la cohesió d'un grup classe. Amb aquests instruments, junt amb el diari de camp quotidià es crea una primera aproximació sobre el grup, format per 3 líders predominants, 5 infants poc valorats i 3 rebutjats. En general havia bona relació i coneixença entre el grup, tot i que tres infants presentaven dificultats per identificar els seus companys. Es solen demostrar que s'estimen amb conductes amistoses com dir-se que són amics, fer-se dibuixos, abraçades, entre d'altres. Aquestes conductes es propicien en determinats infants i no en tots. Les proves han mostrat que hi ha tan infants que valoren a la resta com infants que no gaire, així com també hi ha infants que reben moltes més eleccions que rebutjos. La

diferència entre líders i rebutjats és elevada. Es mostraven conductes d'ajuda i cooperació, tot i que les últimes no eres molt freqüents, no obstant, els agradava molt jugar a futbol a l'hora del pati. Les actituds individualistes predominaven i s'observaven en els jocs de construccions. Davant d'aquest tipus de conductes també sorgien conflictes i molts durant les estones de pati: *“no em deixen jugar”*, *“no sóc el teu amic”* o *“es que no està jugant”*.

Durant la intervenció dels jocs cooperatius es va anar elaborant el diari de camp sobre les sessions i, finalment, es van analitzar les dades i agrupar en un qüestionari d'avaluació de les sessions de joc. Aquest, juntament amb el sociograma post test i la pauta d'avaluació de la cohesió d'un grup classe post intervenció, em van possibilitar veure canvis respecte la situació inicial.

Actualment, el nivell de coneixença no ha canviat respecte les observacions anteriors, així com tampoc els infants que tenen dificultats, segueixen sent tres. Tot i això, he observat que un infant d'aquests tres havia establert una nova relació que per la investigació és important. Pel que fa a la relació, en general el sociograma mostra que les relacions es milloren i puja la cohesió de grup, ja que donen més eleccions, la qual cosa comporta que els rebutjats ja no ho siguin, sinó poc valorats. Tot i això, no ha canviat el fet que hi ha infants que valoren més a la resta i aquest no el valoren tant. Els líders han variat, un infant ho segueix sent mentre que l'acompanyen dos de diferents. Pel que fa a les conductes negatives observades, es pot dir que s'han observat amb menys freqüència, ja que segueixen succeint i, la

majoria de vegades amb les mateixes raons i persones que abans. He observat que una nena rep menys queixes respecte abans i he observat que està més contenta i tranquil·la. També es donen amb menys freqüència en la nena amb TGD però encara n'hi ha. Respecte les seves relacions i la seva integració, no han variat i, inclús, el sociograma ha mostrat com es més rebutjada pels companys, no la valoren per jugar així com ella també els rebutja i no els valora tan positivament com abans. En quant al joc tampoc ha canviat, ja que segueix jugant sola, tot i això, tolera més jugar al costat d'altres infants així com també interaccionar algun cop, molts pocs.

Per acabar amb els canvis, mostren les mateixes ganes d'ajudar i cooperar i es veuen poques mostres. Comencen a ajuntar-se més en el joc de construccions i esdevenen interaccions positives ja que es demanen les peces, les comparteixen, s'expliquen i elaboren històries amb les construccions. El clima de joc era tranquil i pacífic, sense conflictes, queixes o tensions.

Després de resumir i saber els canvis que s'havien produït, només calia elaborar les conclusions i establir si les hipòtesis inicials es verificaven o no.

Els resultats han conclòs que, en general, s'han millorat les relacions i la cohesió de grup, propiciant un ambient més pacífic i respectuós. Així doncs, s'ha verificat la hipòtesis principal:

- Els jocs cooperatius són un mitjà per afavorir les conductes pro socials i la cohesió d'un grup d'Educació Infantil.

També s'ha pogut verificar la segona hipòtesis:

- Els jocs cooperatius ajuden a millorar les relacions entre infants que es rebutgen entre ells o es valoren poc.

S'ha observat que els infants han donat menys rebutjos i més eleccions.

Per últim, no s'ha pogut verificar la tercera hipòtesis:

- En el cas d'una nena diagnosticada amb TGD, a través dels jocs cooperatius pot millorar la seva relació amb el grup?

Tot i que autors com M.Garaigordobil (2006) o Grineski (1991) fan estudis que mostren que s'obtenen beneficis per part dels infants amb problemes en la interacció amb els iguals, en la present investigació no s'ha aconseguit observar millores com les que Grineski, en concret, estableix: "los resultados de este estudio evidenciaron que los niños que participaron en el programa de juegos cooperativos tuvieron mayor puntuación en contacto físico positivo durante el juego libre, especialmente para los niños con discapacidades, mostraron un bajo incremento en sus interacciones verbales negativas".

Els resultats de la investigació apunten que, amb més temps de recerca s'haguessin pogut veure canvis significatius.

PARAULES CLAU

Inclusió, autisme, jocs cooperatius i cohesió de grup

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Guitart, Rosa (1999). *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Graó.

Garaigordobil, Maite (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: secretaria general técnica.

Garaigordobil, Maite (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta pro social y prevenir la violencia*. Madrid: secretaria general técnica.

10. Bibliografía

Llibres:

Cuxart, Francesc (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.

Delgado, Inmaculada (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.

Garaigordobil, Maite (2003). *Programa de Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, Maite (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: secretaria general técnica.

Garaigordobil, Maite (2011). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*". Madrid: Pirámide.

García, Alfonso; Llull, Josué (2009). *El juego infantil y su metodología*. Alarcón: Editex.

Guitart, Rosa (1999). *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Graó.

Happé, F (1998). *Introducción al 'autismo*. Madrid: Alianza.

Hartmut, Janetzke (1999). *El autismo*. Madrid: Acento.

Pujolàs, Pere (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

Jares, Xesús (2004). *El placer de jugar juntos*. Madrid: CCS.

Jose Ramon Amor (2000). *Sexualidad y personas con discapacidad psíquica*. Madrid: Feaps.

Lefrançois, Guy (2001). *El ciclo de la vida*. Madrid: Thomson.

Orlick, Terry (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Pujolàs, Pere. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

RODRIGUEZ, Armando; MORERA, Dolores (2001). *El sociograma: Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Ruiz Olabueña, José (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zanden, Vander (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.

Revistes:

Etchepareborda, M.C. "Perfiles Neurocognitivos del espectro autista". *Revista Neurología*, 2001, p.175-192.

Luz de Iudicibus, Laura. "Trastornos generalizados del desarrollo". [En línea]. Alcmeon. *Revista Argentina de Neuropsiquiatría*, 2011, vol. 17, nº1.

Pujolàs, Pere. "Monográfico el Cómo, el Porqué y el para qué del Aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 2005, núm. 354.

Stainback, Susan Bray. "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2001, vol 5, núm. 1, pàg 26-31.

Documents electrònics o altres:

Brown, I; Nietupsky, J; Hamre-nieupski, S. (1987). *Criteris de funcionalitat última*, en Ortega, J.L.; Matson, J.L. (comp.). *Recerca actual en integració escolar. Documents d'Educació Especial nº7*, Departament d'Ensenyament. Barcelona. [Data de consulta: 15 d'abril de 2014].

Bruma, S; Shearer, M; Hilliard, J (1978). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Proyecto Portage. EEUU. Cooperative Educational Service Agency 12 *dins de l'infant de 3 a 6 anys: Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal docent*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2012).

Carron, A.V; Dennis, P.W (2001). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: *Fitness Information Technology*.

Echeita, G; Ainscow, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. [En línea]. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. [Consulta: 16 d'abril de 2014]. Disponible a:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIA%20S,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.

Garaigordobil, Maite (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: secretaria general técnica.

Garaigordobil, Maite. (2007). *Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO* (Conferencia de Clausura). [en línea] Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: "Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar. Organizado por la Universitat Jaume I. Castellón.

Garanto, Jesús; Paula, Isabel (2003). *L'alumnat amb Trastorns Generalitzats del Desenvolupament*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Riviere, Angel (1997). *Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo*. Tenerife: *Curso de desarrollo normal y autismo*.

RUÉ DOMINGO, JOAN (1991): *L'organització social de l'ensenyament-aprenentatge i l'agrupament dels alumnes*, en Rué, J. y M. Teixidí (eds), *Diversitat i agrupaments d'alumnes*, Universitat Autònoma de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), pp. 21-31.

Sainz, Alicia (2000). *Orientaciones para el funcionamiento de aulas estables para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo*. Gobierno Vasco.

Jocs cooperatius:

Assignatura Estratègies de planificació i organització de l'aula inclusiva amb el Jesús Soldevila al 2n semestre de 3r MEI.

Arranz Beltrán, Emilio: *Juegos cooperativos para la educación infantil*. Autoedición. emilio.arranz.beltran@gmail.com

Garaigordobil, Maite (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid:Ediciones Pirámide

Garaigordobil, Maite (2011). *Juegos cooperativos y creativos para grupo de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Ediciones Pirámide

