

Treball Final de Grau en Grau de Mestre
d'Educació Infantil amb la menció d'Educació
Inclusiva i Atenció a la Diversitat

L'aprenentatge cooperatiu a l'Educació Infantil Una
estratègia per atendre la diversitat a l'aula, des d'uns
perspectiva inclusiva.

Alba Sabata Carrera

Curs acadèmic: 2014-2015

Tutor: Pere Pujolàs

Universitat de Vic

15 de maig del 2015

Resum del Treball Final de Grau

Aquest treball és un estudi sobre l'Aprenentatge Cooperatiu, l'anàlisi de les dificultats d'una aula de P.5 d'una escola pública de la comarca del Bages i l'elaboració i posada en pràctica d'una proposta de millora basada en l'aprenentatge cooperatiu.

Per poder identificar les dificultats de l'aula es van fer un seguit d'observacions i una entrevista amb la tutora del grup classe. Per portar a terme la proposta vaig prendre com a referència el Programa CA/AC (Cooperar per aprendre/ Aprendre a Cooperar). La intervenció va consistir en onze sessions on mitjançant l'aprenentatge cooperatiu vam intentar solucionar o millorar alguns dels problemes analitzats a l'aula.

Paraules clau: Educació Inclusiva, Aprenentatge Cooperatiu, Estructures cooperatives i Cohesió de grup

Abstract

This project is a study based on Cooperative Learning. I analyzed the difficulties in a 5 years old classroom of a public school in Bages area and the development and implementation of an improvement proposal based in cooperative learning.

To identify the difficulties in the classroom I did some observations and also an interview with the tutor of the class group. To carry out my project I took as a reference the Programme AC / AC (Cooperate learning / Learning to cooperate) . My intervention consisted in eleven teaching-learning sessions using cooperative learning where I tried to solve and improve some of the problems discussed in the classroom.

Keywords: Inclusive Education , Cooperative Learning Structures cooperatives and Group cohesion.

ÍNDEX

1. Introducció	4
2. Marc teòric	5
2.1. Perspectiva inclusiva	5
2.2. Estratègies per atendre la diversitat a l'aula	8
2.3. L'aprenentatge cooperatiu	10
2.3.1. Definició d'aprenentatge cooperatiu	10
2.3.2. Estructures de l'activitat cooperativa	11
2.3.3. Tipus d'estructures cooperatives	13
2.3.4. Àmbits d'intervenció per estructurar de forma cooperativa a l'aula	13
2.3.5. Composició i formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu	16
3. Enfocament metodològic	18
3.1. Paradigma	18
3.2. Investigació – Acció	19
3.3. Validació de les dades de la Investigació-Acció	23
4. Part pràctica	25
4.1. Anàlisi d'aula	25
4.2. Identificació de les dificultats de l'aula	28
4.3. Objectius	29
4.4. Planificació d'una proposta de millora	29
4.4.1 Observació de la metodologia de l'escola El Roure Gros	32
4.5. Aplicació de la proposta d'aprenentatge cooperatiu	34
4.6. Valoració dels resultats	47
5. Conclusions	51
6. Bibliografia	52

1. INTRODUCCIÓ

Em dic Alba Sabata Carrera, vaig acabar el 4t curs del Grau de Mestre d'Educació Infantil amb la menció d'educació inclusiva i atenció a la diversitat l'any 2013 i no ha estat fins aquest any que he pogut realitzar el Treball Final de Grau.

Aquest estudi es centra bàsicament en observar les dificultats d'una aula en concret, en aquest cas una aula de P5 d'una escola de la comarca del Bages, elaborar una proposta de millora i portar-la a terme tot analitzant i validant els resultats. Vaig escollir aquest tema per dues raons en concret, per una banda perquè té relació directa amb la menció que he realitzat i per l'altre perquè estic treballant de vetlladora en aquesta escola i he pogut observar algunes dificultats alhora d'atendre la diversitat tant dins com a fora de l'aula.

Les intencions d'aquesta recerca i proposta de millora, han estat observar i descriure quines metodologies s'apliquen a l'aula per tal d'atendre la diversitat i com podríem millorar aquesta atenció des d'una perspectiva del tot inclusiva. La proposta es basa en l'estructuració i aplicació de l'aprenentatge cooperatiu amb l'objectiu d'aconseguir l'atenció i inclusió de tot l'alumnat.

Finalment, m'agradaria agrair al tutor del meu treball Pere Pujolàs, de la Universitat de Vic, per ajudar-me i guiar-me durant la realització d'aquets treball. També, donar les gràcies a la directora de l'escola escollida per deixar-me fer aquest estudi, a la tutora de l'aula per deixar-me entrar a l'aula, fer les observacions, compartir amb mi les dificultats amb les que es troba i deixar-me fer i portar a terme una proposta de millora. Sense l'ajuda i col·laboració de les persones esmentades no hauria estat possible la realització d'aquest treball.

“Un món que disposa dels recursos econòmics i tecnològics que possibiliten la comunicació global instantània, així com enviar persones al espai, difícilment pot dir que és impossible educar a tots els seus infants”. (Hegarty,1994)

2. MARC TEÒRIC

2.1 Perspectiva inclusiva

M'agradaria començar citant i comentant algunes definicions que fan alguns autors sobre la inclusió i el que podem considerar com a escola inclusiva.

D'acord amb la definició de la UNESCO (2005:14), l'educació inclusiva és “un procés d'enfortiment de la capacitat del sistema educatiu per arribar a tots els alumnes; per tant, pot entendre's com una estratègia clau per aconseguir una educació per a tots. Com a principi general, hauria d'orientar totes les polítiques i pràctiques educatives, partint del fet que l'educació és un dret humà bàsic i el fonament d'una societat més justa i igualitària”.

D'acord amb aquesta definició em sembla important fer referència a l'educació com a un dret de totes les persones, un dret que es troba reflectit en l'article 26 de la Declaració Universal dels Drets Humans on diu:

“1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no, en el grau elemental i fonamental. L'ensenyament elemental és obligatori. Cal que l'ensenyament tècnic i professional sigui generalitzat, i que s'obri a tothom l'accés als estudis superiors amb plena igualtat per a tots amb atenció al mèrit de cadascú.

2. L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

3. El pare i la mare tenen, amb prioritat, dret a escollir la classe d'educació de llurs fills”.

Segons Stainback (2001) i citada per Pujolàs (2008), p.27., l'educació inclusiva és:

“un procés per el qual s’ofereix a tots els nens i nenes, sense distinció de la capacitat, la rasa o qualsevol altre diferència, la oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i aprendre dels seus companys i amb ells dins de l’aula”.

Partint d’aquestes definicions podem afirmar que segons una perspectiva inclusiva tots els infants, independentment de les seves característiques personals, capacitats, procedència... han de tenir la oportunitat de poder aprendre junts i entre ells, en la mateixa escola i en la mateixa aula. Tot i així no s’ha d’entendre la inclusió com quelcom purament curricular, organitzatiu o metodològic sinó més bé com una manera d’entendre l’educació, la vida i la societat. S’ha de veure com la convivència, l’acceptació i el respecte de tots els membres de l’escola deixant de banda qualsevol mena de distincions socials.

La inclusió és un procés que permet tenir en compte la diversitat de les necessitats de tots els infants, joves i adults a través d’una major participació en l’aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries, per així aconseguir reduir i eliminar la exclusió tant a dins com a fora de les aules.

El terme d’inclusió comporta modifica el sistema escolar per tal que respongui a les necessitats dels alumnes, en comptes de ser els alumnes els que s’hagin d’adaptar al sistema. El títol II de la LOE parla sobre donar una resposta educativa adequada a tots els alumnes, partint del principi d’inclusió, entenent que únicament d’aquesta manera es pot garantir el desenvolupament de tots, d’una forma equitativa i contribuint així a una major cohesió social.

Segons Pujolàs (2004:15) “la inclusió és més que un mètode, és una forma de viure que afavoreix el creixement de l’alumnat en una forma de vida basada en els valors de la convivència, de l’acceptació i el respecte per les diferències i la cooperació”. És per això, que per aprendre a viure i convida tot i les diferències que poden existir a les aules, els nens i nenes han d’aprendre junts, en un mateix centre i en una mateixa aula

L’escola inclusiva demana que els centres i el professorat aprenguin a utilitzar mètodes que permetin que tots els alumnes puguin aprendre al màxim, dins de les seves

possibilitats, i ampliar el ventall de recursos de suport per a l'atenció a la diversitat (Ainscow, 1999:179).

L'escola inclusiva es preocupa, fonamentalment, per trobar mètodes, estratègies i maneres d'organitzar la classe que permetin atendre junts alumnes diferents, sense que cap en surti perjudicat, encara que no <<vulguin>> o no <<puguin>> aprendre. Pujolàs (2002) i citada per Huguet (2006), p39.

D'acords amb aquestes definicions, el camí cap a una escola més justa, respectuosa, que ofereixi les mateixes oportunitats a tots els alumnes i per tant més inclusiva implica canvis i modificacions en els enfocaments, les estructures i les estratègies, amb una visió comú de tota la comunitat educativa que inclogui a tots i cadascun dels alumnes. A més és fonamental tenir en compte que la recerca d'estratègies adequades per atendre la diversitat no acaba mai. Es tracta d'aprendre a conviure amb la diferència i saber aprendre de la diferència. Serà d'aquesta manera quan s'aconsegueixi que la diferència sigui un factor més positiu i un estímul per a l'aprenentatge.

Per tant podríem dir que l'escola inclusiva no és res més que un camí cap a una societat inclusiva, una societat en la que no es consideri la diversitat com quelcom negatiu sinó com un valor que ens enriqueix, que ens permet aprendre els uns dels altres, que ens fa créixer, que ens diferencia de la resta i per tant ens fa ser únics.

2.2 Estratègies per atendre la diversitat a l'aula

Segons Nisbet Schuckermith (1987:67), "les estratègies metodològiques són processos mitjançant els quals es decideixen, coordinen i apliquen les habilitats. Es vinculen amb l'aprenentatge significatiu i amb el concepte d'aprendre a aprendre". L'aproximació dels estils d'ensenyança al estil d'aprenentatge requereix tal com senyala Bernal (1990), que els docents comprenguin la gramàtica mental dels seus alumnes derivada dels coneixements previs i del conjunt d'estratègies utilitzades pels subjectes de les tasques.

Les estratègies metodològiques ens permeten identificar principis, criteris i procediments que configuren la forma d'actuar del mestre o la mestra en relació a la programació, implantació i avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Són varies les estratègies que podem aplicar a l'aula per tal de poder atendre a les necessitats de tot l'alumnat. Aquestes estratègies permeten que tots els alumnes, tinguin o no alguna dificultat, participin en les mateixes activitats d'ensenyança i aprenentatge. Partint d'una perspectiva inclusiva trobem:

- La personalització de l'ensenyança: (XXIV Jornada de Reflexió del Consell escolar de Catalunya) es pot entendre com una estratègia sistemàtica per tal de millorar el desenvolupament de competències i assolir les destreses que la societat del coneixement exigeix. Tal i com el seu nom indica requereix aconseguir que tot l'alumnat sigui protagonista del seu propi procés d'aprenentatge i sigui conscient del desenvolupament progressiu de la seva identitat. Així mateix, suposa augmentar alhora en rendiment acadèmic i la satisfacció en el treball, i fer més efectiva la participació en la vida del centre per la via d'implicar-se en la presa de decisions sobre l'aprenentatge. La personalització de l'aprenentatge seria, per tant, una estratègia clau per afavorir l'aprenentatge permanent, i una part integral de la lluita i de l'esforç compartit per l'èxit escolar i educatiu, ja que entren en acció simultània diferents agents d'aprenentatge que han de ser coherents i de cooperació amb el centre educatiu.

A escala internacional, el concepte de personalització forma part del repertori pedagògic com a instrument per atendre amb èxit l'heterogeneïtat de l'alumnat, que es considera un valor a potenciar. Exigeix superar prejudicis homogeneïtzadors i introduir flexibilitat

- L'autonomia dels alumnes i les alumnes: com més alumnes hi hagi que siguin autònoms alhora d'aprendre, o com a mínim més autònoms, més temps podem dedicar als que d'entrada són menys autònoms. No obstant aquestes estratègies es poden ensenyar de forma explícita (de manera que els estudiants aprenguin a aprendre) i aconseguir, per tant, que hi hagi més alumnes a les aules que depenguin

menys dels mestres, amb l'objectiu de que aquests tinguin més temps per ajudar als menys autònoms.

- L'estructuració cooperativa del aprenentatge: és una forma d'estructurar l'activitat dins d'una classe, que condiona i determina els diferents recursos didàctics que podem utilitzar en ella. Es tracta d'una estructura fonamental que, una vegada establerta, s'utilitza habitualment, no tant sols de forma ocasional i condiona tot el procés d'aprenentatge que es porta a terme en ella. (Pujolàs, 2008)

2.3 Aprenentatge cooperatiu

2.3.1 Definició d'aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu es basa segons Kagan (1994) en "un seguit d'estratègies que inclouen la interacció cooperativa d'estudiant a estudiant, sobre algun tema, com una part integral del procés d'aprenentatge. L'aprenentatge cooperatiu és fonamenta en la teoria constructivista des de la qual s'atorga un paper fonamental als alumnes, com actors principals del seu procés d'aprenentatge".

Johnson & Johnson (1991), destaquen que l'aprenentatge cooperatiu és "l'ús instructiu de petits grups, per tal que els alumnes treballin junts i aprofitin al màxim el propi aprenentatge i el que es produeix en la interacció".

Tots dos autors defensen el fet que cooperar vol dir treballar junts per tal d'aconseguir assolir objectius compartits i també destaquen el fet que dins les activitats cooperatives els alumnes no busquen tant sols els propis resultats sinó també els de tots els membres del equip.

L'aprenentatge cooperatiu no solament reconeix les diferències entre els alumnes, sinó que en treu profit pedagògic. La diversitat es vista com un element positiu, que afavoreix l'aprenentatge. Les aules esdevenen comunitats d'aprenents on l'important no és sols l'ajut directe que ofereix el docent a la trentena d'alumnes, sinó l'ajut que aquests s'ofereixen entre ells sota la planificació i la supervisió del professor. Amb l'ús sistemàtic de l'aprenentatge cooperatiu, els alumnes es fan responsable del propi aprenentatge i a més, s'impliquen en els dels seus companys, inclosos aquells amb més necessitat d'ajuda.

Tenint en compte tot això podem afirmar que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia privilegiada per l'escola inclusiva, perquè permet crear espais on la diversitat entre alumnes no solament és acceptada, sinó que pren valor. Els alumnes aprenen ensenyant els companys, cosa que, és la millor manera d'aprendre. Això fa que l'alumne amb més dificultats pugui ser acceptat i valorat en el grup-classe, perquè l'ajut que se li ha d'oferir pot ser vist com una oportunitat d'aprenentatge (ECHEITA [et al.],2004)

2.3.2 Les estructures cooperatives

Roger Johnson i David Johnson (1997:51) en el seu model *aprendre junts*, assenyalen que son cinc els elements basics que formen l'aprenentatge cooperatiu:

1. La interacció positiva: la qual pot definir-se com el sentiment de necessitat cap a la feina dels altres. Quan els membres del grup son conscients que estan vinculats entre si per realitzar una tasca i que no poden tenir èxit si cada membre del grup no ho aconsegueix. Si tots aconsegueixen els seus objectius, s'aconseguirà l'objectiu final de la tasca. En canvi si algú falla, resultarà impossible assolir l'objectiu final. D'aquesta manera tots necessiten dels altres i a la vegada es senten una part imprescindible per la resolució de la tasca.
2. La interacció "cara a cara" o simultània: els estudiants han de treballar junts "aprendre dels altres" (Prieto, 2007: 49), afavorint, d'aquesta manera, l'intercanvi i aportació de coneixements, recursos, ajuda o recolzament. Discutir sobre els diferents punts de vista, sobre la manera d'enfocar una activitat determinada, explicar als altres la manera com cada un va aprenent, etc. Son accions que s'han de portar a terme per tal d'assolir els objectius previstos.
3. La responsabilitat individual: cada membre, individualment, ha d'assumir la responsabilitat d'aconseguir les metes que se li han assignat. Per tant, cada persona és, i ha de sentir-se, responsable del resultat final del grup. Sentir que alguna cosa depèn d'un mateix i que els altres confien en la pròpia capacitat de treball augmenta la motivació cap a la tasca i el rendiment individual i grupal. Prieto (2007:45) senyala que la responsabilitat individual "implica, per una

banda, que cada un sigui responsable de contribuir d'alguna manera en l'aprenentatge i al èxit del grup. Per altre banda requereix que l'estudiant individual sigui capaç de demostrar públicament la seva competència”.

4. Les habilitats socials: necessàries pel bon funcionament i harmonia del grup, en referència al aprenentatge i també vinculades a les relacions entre els membres. Els rols que cada persona exerceixi en l'equip, la seva acceptació o no per part del resta de companys, la manera com gestionin els possibles conflictes que puguin sorgir,...son temes que els estudiants han d'aprendre a gestionar.
5. L'autoavaluació del grup: implica que als alumnes se'ls doni la oportunitat i siguin capaços d'avaluar el procés d'aprenentatge que ha seguit el grup. Aquesta avaluació guiada pel professor/a és molt important per prendre decisions per tasques futures i pe tal, que cada membre, pugui portar a terme un anàlisi de l'actuació que ha exercit en el grup.

Spencer Kagan (1999) contraposa el model de Roger Johnson i David Johnson, descrit anteriorment pel seu model d'*estructures cooperatives*. Tots dos models coincideixen en que la interdependència positiva i la responsabilitat individual són dos elements imprescindibles en un equip d'aprenentatge cooperatiu. Però mentre els germans Johnson donen importància en la *interacció cara a cara*, Spencer Kagan dona més èmfasis en aquest principi i elabora dos elements nous:

- La participació igualitària: per a Kagan, el model *Aprendre Junts* no garanteix que la participació per part dels membres de l'equip sigui equitativa, ja que deixar la igualtat de participació en mans dels estudiants es fer-se falses il·lusions i gairebé sempre acaba en participació desigual. Per tant les estructures cooperatives que proposa Kagan garanteixen la participació igualitària o equitativa de tots els membres de l'equip.
- La interacció simultània: Kagan la defineix com “el percentatge de membres d'un equip obertament compromesos en el seu aprenentatge en un moment donat, interactuant alhora, simultàniament”. En un equip de quatre membres sempre hi haurà més interacció simultània que en un equip on el nombre de

nombres sigui senar, ja que és molt més probable que n'hi hagi algun que, en un moment donat, no interaccioni amb un altre i quedi al marge de l'activitat.

Aquests dos principis, juntament amb els dos que compartia amb el model dels germana Johnson, descrits anteriorment, conformen els quatre principis bàsics que Kagan reconeix en els equips d'aprenentatge cooperatiu, simbolitzats per l'acrònim "PIES" (Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction).

2.3.3 Tipus d'estructures cooperatives

"Aprendre-la avui, aplicar-la demà i utilitzar-la tota la vida" Spencer Kagan.

Dins de les estructures cooperatives trobem les més simples i les més complexes. Les estructures simples són fàcils d'aplicar i aprendre i es poden dur a terme al llarg d'una sessió. Les estructures complexes o tècniques cooperatives, en canvi, s'han d'aplicar en diverses sessions de classe.

Cal destacar per això, que cap estructura cooperativa en sí mateixa no té contingut, és a dir l'estructura tant sols s'aplica per treballar uns determinats continguts, de qualsevol àrea del currículum, de manera que generen la necessitat de col·laborar i ajudar-se en aquells que participen en el procés d'ensenyament d'aprenentatge.

2.3.4 Àmbits d'intervenció per estructurar de forma cooperativa a l'aula

Per poder parlar dels tres àmbits d'intervenció, abans he de parlar del projecte PAC: Programa Didàctic per aprendre a l'aula l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluable, que ha consistit en el disseny, aplicació i avaluació del Programa CA/AC (Cooperar per aprendre/Aprendre a Cooperar), que gira entorn de l'organització cooperativa de l'activitat dels escolars a l'aula i que ha estat dissenyat per possibilitar que puguin aprendre junts, en les aules comunes, encara que tinguin necessitats educatives diverses. En ell trobem activitats, estratègies, dinàmiques de grup, estructures i tècniques, distribuïdes en els tres àmbits en que s'estructura aquest programa i que seguidament explicaré amb més detall.

- Àmbit d'intervenció A: la cohesió de grup

Per tal de poder aplicar una estructura de l'activitat cooperativa abans és necessari preparar al grup. La cohesió del grup classe i el clima d'aula favorable per l'aprenentatge són aspectes clau abans de començar amb l'aprenentatge cooperatiu. L'objectiu d'aquest àmbit es basa en això, en que els alumnes d'una classe vagin adquirint una consciència de grup, de predisposició a l'ajuda mútua i es converteixin cada vegada més en una comunitat d'aprenentatge. Si tots aquests aspectes no estan presents a l'aula i el grup no està ben cohesionat, resultarà difícil, per no dir impossible, que entenguin la proposta de treballar en equip, ajudant-se els una als altres per tal que tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats. Una manera com aconseguirem crear aquest clima favorable a la cooperació, l'ajuda mútua, la solidaritat i mica en mica incrementar la consciència de grup serà amb la programació i aplicació d'una sèrie de dinàmiques de grup i altres activitats que afavoreixen aquets clima i ajuden a crear aquesta consciència col·lectiva de grup. Les dinàmiques de grup són un conjunt operacions que provoquen en els que i participen un determinat efecte en funció de les necessitats d'un moment donat en un grup determinat.

Aquest àmbit no tant sols es basa en la planificació d'algunes dinàmiques sinó que es tracta de quelcom que em de treballar en el dia a dia ja que tot el que es realitza a l'aula, depenent com es plantegi, pot contribuir a millorar la cohesió del grup.

- Àmbit d'intervenció B: El treball en equip com a recurs

Aquest àmbit recull totes les actuacions basades en l'ús del treball en equip com a recurs a ensenyar, amb l'objectiu d'assegurar la cooperació, l'ajuda mútua i així aprendre millor els continguts escolars.

Passar aquest àmbit suposa deixar d'estructurar l'activitat dels alumnes dins de la classe de forma individual i estructurar, cada vegada més, les activitats de forma cooperativa, utilitzant alguna estructura o tècnica cooperativa.

Els equips utilitzats en aquesta àmbit són de caràcter esporàdic, no permanent. Si es modifica la distribució general dels alumnes a classe en sessions

successives, pot anar variant la composició dels equips de treball utilitzats, i no sempre la seva composició ha de ser heterogènia.

Les activitats que caracteritzen aquest àmbit tenen l'objectiu que els alumnes a través de les petites experiències positives i reals de treball en equip, prenguin consciència i comprovin per si mateixos que treballar d'aquesta manera, és més eficaç, ja que poden comptar amb l'ajuda immediata d'algun dels seus companys/es.

A través d'aquestes petites experiències permeten i ens poden ajudar a identificar els «punts febles» del treball en equip en general o d'un equip en particular, per així poder anar modificant i corregint en funcionament intern dels equips i anat trobant la millor distribució possible de l'alumnat en els diferents equips. Quan s'arriba aquest nivell, es pot considerar que el grup classe està preparat per passar al tercer àmbit.

- Àmbit d'intervenció C: El treball en equip com a contingut que s'ha d'ensenyar
Inclou les actuacions encaminades a ensenyar als alumnes, d'una forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip, a més d'utilitzar, de forma regular, aquesta manera d'organitzar l'activitat a l'aula. Per aquest motiu, des de les diferents àrees del currículum, cal ensenyar als alumnes, d'una forma estructurada, a treballar en equip, sense deixar de fer servir el treball en equip com a recurs per ensenyar. D'aquesta manera, els alumnes tenen l'oportunitat continuada de practicar i desenvolupar moltes altres competències bàsiques, especialment relacionades amb la comunicació. Amb aquesta finalitat, el Programa CA/AC conté la descripció de dos recursos didàctics molt eficaços en aquest sentit, els Plans d'equip que els podem definir com una previsió del que els equips es proposen a aconseguir i el Quadern de l'equip, que el podem definir com una eina didàctica per ajudar als equips d'aprenentatge cooperatiu a autoregular-se cada vegada millor. Es tracta d'un quadern on els diferents equips han de fer constar: el nom de l'equip, els components de l'equip, els càrrecs i funcions, les normes de funcionament, els plans d'equip, el diari de sessions i les revisions periòdiques de l'equip. A més també compte amb un

conjunt de dinàmiques de grup i estructures per ensenyar i reforçar de forma sistemàtica les habilitats socials i cooperatives.

2.3.5 Composició i formació dels equips d'aprenentatge cooperatiu.

Els equips d'aprenentatge cooperatiu estan formats per quatre alumnes, màxim cinc. La composició dels equips ha de ser heterogènia (en gènere, ètnia, interessos, capacitats, motivació, rendiment, autonomia...). Fins a cert punt, cada equip ha de reproduir les característiques del conjunt del grup classe. En quant a la capacitat – rendiment –autonomia –interès –motivació, es procura que hi hagi un membre del grup amb un nivell alt –relatiu al col·lectiu- en aquests aspectes; dos alumnes de nivell mitja, i un altre de nivell inferior.

Per assegurar la heterogeneïtat, el més habitual és que sigui l'equip de professors i professores que distribueixi els participants en els diferents equips, tenint en compte, per descomptat, les seves preferències i possibles incompatibilitats.

Quan l'organització de la classe en equips d'aprenentatge heterogenis s'estabilitza aquests s'anomenen equips base i passen a ser l'agrupament bàsic de l'alumnat d'un grup classe.

Per formar aquests equips, es distribueixen els alumnes del grup classe en tres columnes. A la columna d'un extrem es col·loca una quarta part de l'alumnat, és a dir tants com equips de quatre alumnes vulguem formar. Intentant col·locar en aquesta columna els que són més capaços de donar ajuda, motivar i animar a la resta, que no necessàriament han de ser els alumnes amb un rendiment més alt. A la columna del altre extrem es col·loca la quarta part corresponent, els alumnes amb més necessitat d'ajuda, els menys autònom i els menys motivats. A la columna del centre es col·loques els dos quarts restants. Cada equip es forma, com es pot veure en la figura 1, amb un alumne de la primera columna, dos de la columna del centre i un de la tercera, procurant, a més a més, que es faci de manera equilibrada en quant a les variables: gènere, ètnia, etc. El grup classe, per tant queda distribuït en varis equips de composició heterogènia, que és el més adient quan es tracta d'aprendre quelcom de nou: el mestre els ensenya alguna cosa i en el moment de realitzar les activitats

proposades per aplicar el nou coneixement i comprovar fins a quin punt ho han entès o no, a cada equip hi haurà un membre més capaç i motivat, que ho explicarà a la resta de companys de l'equip. Tot i així, hi haurà algun moment, en el que serà convenient que els alumnes d'un mateix grup classe, de tant en tant tinguin la oportunitat de treballar de forma més homogènia, sobretot quan es tracta de quelcom que ja han après. D'aquesta manera, els equips poden realitzar exercicis de manera més autònoma i el docent té la possibilitat d'atendre de forma més personalitzada alguns d'aquests equips esporàdics.

Els equips base són imprescindibles per passar a l'àmbit d'intervenció C, ja que és en aquest àmbit on s'ensenya de forma explícita i sistemàtica, a treballar en equip. Amb el temps, aquests equips de base van organitzant-se cada vegada millor i es van consolidant, de manera que arriben a ser el primer referent des components d'un grup classe.

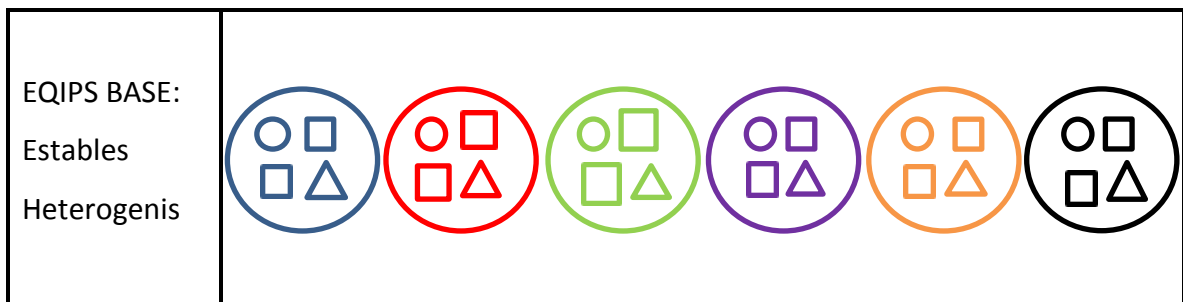


Figura 1: Esquema sobre la formació dels equips base

3. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

3.1 Paradigma

Un paradigma científic és molt més segons T. Kuhn, que una teoria. Integra aspectes de la lògica, la història, la filosofia, la sociologia i, sens dubte, de la epistemologia de la ciència, de les quals es desprenen les implicacions que ha de complir la investigació i la pràctica. Els paradigmes científics són punts de referència, generalitzacions que com a tals, construeixen abstraccions d'aspectes substantius de la realitat. Tenint en compte, per tant, que la realitat és diversa i multifactorial, els paradigmes són, principalment, punts de referència, models o guies per la comprensió, l'explicació i la transformació de la realitat.

Segons Koetting, (1984:296) podem parlar de tres tipus de paradigmes: el paradigma positivista: el qual es basa en explicar, controlar i predir; el paradigma interpretatiu: es basa en comprendre i interpretar; per últim el paradigma sociocrític: el qual es centre emancipar, criticar i identificar el potencial per el canvi.

El paradigma en el que jo basaré la meva investigació és en el paradigma interpretatiu ja que es centre el l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. Busca la objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu.

Des d'aquesta perspectiva es qüestiona que el comportament dels subjectes esta governat per lleis generals i caracteritzat per regularitats subjacents. Els investigadors d'orientació interpretativa es centren en la descripció i comprensió del que és únic i particular del subjecte, més que en lo generalitzable. El que pretén és:

- Desenvolupa coneixement idiogràfic.
- La realitat és dinàmica, múltiple i holística.
- Qüestionar l'existència d'una realitat externa i valuosa per ser analitzada.

Aquest paradigma es centra, dins de la realitat educativa, en comprendre la realitat des de els significats de les persones implicades i estudia les seves intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament ni susceptibles d'experimentació.

3.2 Investigació- Acció

La investigació per la qual em regiré per tal d'elaborar el meu treball final de grau serà la investigació-acció i abans d'explicar els motius pels quals he decidit guiar-me per aquest tipus d'investigació, considero important fer una breu explicació sobre com sorgeix, com la defineixen alguns autors i les seves característiques o fases.

El terme d'Investigació-Acció prové de l'autor Kurt Lewin i va ser utilitzat per primera vegada al 1944. Aquest descrivia una forma d'investigació que lligava l'enfocament experimental de la ciència social amb programes d'acció social que responien als problemes socials principals d'aquell moment. Mitjançant la investigació-acció Lewis argumentava que es podia aconseguir en formes simultànies avenços i canvis socials.

Lewin (1946) va definir la investigació-acció com "una forma de questionament autoreflexiu, portada a terme pels propis participants en determinats ocasions amb la finalitat de millorar la racionalitat i la justícia de situacions, de la pròpia pràctica social educativa, amb l'objectiu també de millorar el coneixement de la pròpia pràctica i sobre les situacions en les que l'acció es du a terme.

Lewin (1946) va crear un model de canvi social format per tres etapes: descongelació, moviment, recongelació. En elles el procés consisteix en:

1. Insatisfacció amb l'actual estat de les coses.
2. Identificació d'una àrea problemàtica.
3. Identificació d'un problema específic a ser resolt per l'acció.
4. Formulació de varies hipòtesis.
5. Selecció d'una hipòtesis.
6. Execució de l'acció per comprovar la hipòtesis.
7. Avaluació dels afectes de l'acció.
8. Generalitzacions.

Aquestes fases són flexibles ja que permeten abordar els fets socials com a dinàmics i canviants, per tant estan subjectes als canvis que genera el propi procés.

A principis dels anys 70, Lawrence Stenhouse i John Elliot van reprendre aquesta metodologia, però en aquesta ocasió l'objectiu era demostrar que en el camp de

l'educació les teories només expressen el seu valor quan es duen a la pràctica, i això tant sols ho poden fer els ensenyants, investigant amb la seva pràctica i amb les idees per les quals es guien.

Tot i així amb el temps han anat sorgint altres definicions del terme investigació-acció, algunes de les quals han estat les següents

Per Elliot, el principal representant de la investigació-acció des d'un enfocament interpretatiu defineix la investigació-acció com "un estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció dins de la mateixa". Per tant podríem dir que l'entén com una reflexió de les accions humanes i les situacions socials viscudes pel professorat, amb l'objectiu d'ampliar la comprensió dels docents sobre els seus problemes pràctics. Per tant les accions van encaminades a modificar la situació un cop s'aconsegueixi una comprensió més profunda i exhaustiva dels problemes.

Per Bartolomé (1986) la investigació-acció "és un procés reflexiu que vincula dinàmicament la investigació, l'acció i la formació, realitzada per professionals de les ciències socials, sobre la seva pròpia pràctica. Es porta a terme en equip, amb o sense ajuda d'un facilitador extern al grup.

Kemmis i McTaggart (1988) han anomenat algunes característiques de la investigació-acció que son:

- És participativa: les persones treballen amb la intenció de millorar les seves pròpies pràctiques.
- La investigació segueix una espiral introspectiva: planificació, acció, observació i reflexió
- És col·laborativa, es realitza en grup, per les persones implicades.
- Crea comunitats autocrítiques de persones que participen i col·laboren en totes les fases del procés d'investigació.
- Posa a prova les pràctiques, les idees i les suposicions.
- Implica registrar, recopilar, analitzar les pròpies interpretacions i reaccions.

El tret fonamental de la investigació-acció és la necessitat d'integrar l'acció. El focus de la investigació per tant sempre serà el pla d'acció per tal d'aconseguir el canvi o

millorar la pràctica o propòsit establert. Per tant podem dir que l'objectiu és comprendre i interpretar les pràctiques socials per tal de canviar-les i millorar-les.

Dins de la investigació-acció també trobem un marc metodològic que suggereix la realització d'una sèrie d'accions. Aquest procés es caracteritza pel seu caràcter cíclic, que implica una espiral entre l'acció i la reflexió, de manera que tots dos moments queden integrats i es complementen.

El motiu pel qual basaré el meu treball regint-me per la investigació-acció és perquè el meu objectiu és estudiar la realitat de l'aula de P.5 d'una escola situada a la comarca del Bages, observar quines són les dificultats que existeixen, elaborar una proposta d'acció per tal de millora la realitat de la pròpia aula, portar-la a terme i avaluar els resultats obtinguts en l'acció.

Per tal de elaborar la primera part d'aquest estudi, la identificació de les dificultats que hi ha dins de l'aula, un primer pas serà una entrevista amb la tutora de p.5 per tal de conèixer de quina manera s'atén la diversitat a l'aula i amb quines dificultats es troba. Les entrevistes, per tant, són unes estratègies per obtenir informació en una investigació social i segons Brunet; Pastor i Belzunegui (2002) ens permeten recollir aquesta informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones. L'entrevista que realitzaré, en aquest cas, serà una entrevista amb preguntes totalment obertes i es pot catalogar dins de la modalitat d'entrevista focalitzada ja que la llista de qüestions es centre en l'estudi i millora d'un tema en concret.

Un segon pas dins la primera part d'aquest estudi serà les observacions realitzades a l'aula escollida, per tal d'observar en primera persona quines estratègies i metodologies es duen a terme en relació a l'atenció a la diversitat i quines són les principals dificultats. Seguidament també realitzaré una altre observació en una aula de p.5 però en aquest cas, d'un altre centre, en el qual l'atenció a la diversitat i el treball cooperatiu formen una part imprescindible dins del Projecte Educatiu. Les observacions realitzades seran de tipus descriptiu, ja que aquesta és *“una tècnica d'investigació sociològica independent, i el seu objectiu és més específic en la mesura que intenta comprovar una hipòtesis formulada prèviament, (...) però generalment, no necessita establir una hipòtesis específica prèvia; pot ser suficient especificar els*

aspectes del camp d'observació que son objecte d'estudi o també especificar les variable sobre les quals es pretén obtenir informació". (Brunet; Pastor; Belzunegui, 2002, p.301). L'observació és una de les principals tècniques de recollida de dades per tal de conèixer el context i les actuacions de les persones implicades.

Per l'elaboració de la segona part clau d'aquest treball, centrada en l'elaboració i posada en practica d'una proposta de millora, seguiré una metodologia basada en la investigació-acció, que es va utilitzar en l'aplicació d'un Programa d'assessorament sobre l'atenció a la diversitat a l'aula d'ESO (Pujolàs, 1997). Aquesta estratègia metodològica estableix una relació dialèctica entre l'acció i la reflexió, de manera que constantment es reflexiona sobre l'acció educativa i partint d'aquí s'inicia una nova acció, canviada i millorada a partir de la reflexió. En aquesta reflexió podem distingir tres moments: la delimitació d'un problema, l'anàlisi d'aquest problema i la presa de decisions. En l'acció també podem distingir tres moments: la planificació de l'acció, l'aplicació/observació de l'acció planificada i l'avaluació de l'acció aplicada.

Aquesta metodologia parteix d'una reflexió, que solen fer els participants sobre la seva pràctica docent, que anomenem acció reflexionada 0, en l'avaluació de la qual es fa patent algun problema. Davant d'això, la "reflexió activa 1" suposa la successió de tres moments o etapes:

1. Primer es delimita de manera clara el problema.
2. En segon lloc s'analitza a fons el problema.
3. I finalment es prenen una sèrie de decisions que regeixen l'acció posterior.

Tanmateix, en l'"acció reflexionada 1" que segueix a la "reflexió activa 1", també hi distingim tres moments:

1. Planificació de l'acció, tot determinant els objectius que es pretenen assolir i les accions que es duran a terme.
2. Aplicació i observació del que s'ha planificat.
3. Avaluació de l'acció que s'ha aplicat.

En l'avaluació d'aquesta primera acció, ja s'identifica un nou problema que es convertirà en el punt de partida de la reflexió posterior ("Reflexió activa 2") i que

donarà lloc a una nova acció (“Acció reflexionada 2”). I així, successivament, es van alternant moments de reflexió i acció.

En aquesta estratègia metodològica, l’últim moment de la reflexió, que és la presa de decisions, se sobreposa al primer moment de l’acció; la planificació, i esdevé un únic moment que alterna la “reflexió activa” i l’“acció reflexionada”. De la mateixa manera que el darrer moment de l’acció; l’avaluació, se sobreposa al primer moment de la reflexió que és, la identificació d’un nou problema. Això fa que es converteixi en una sola etapa que enllaça l’“acció reflexionada” amb la “reflexió activa”.

3.3 Validació de les dades de la Investigació-Acció

Tal com he explicat en l’apartat anterior la metodologia que seguiré dins del camp de la Investigació Acció és una estratègia metodològica utilitzada per (Pujolàs 1997). En aquesta metodologia, la validació de les dades es va obtenint constantment ja que l’acció i la reflexió s’entrelliguen en tot moment i per tant l’avaluació, que és l’últim moment de l’acció passa a convertir-se en el punt de partida d’una nova reflexió i per tant la identificació d’un nou problema.

A part de les reflexions que aniré obtenint al llarg de l’acció i que per tant, m’aniran ajudant per a la validació de les dades, un altre fet clau serà comprovar si els objectius proposats s’han assolit o si pel contrari encara s’ha de continuar treballant per aconseguir-ho.

Per tal d’obtenir una validació i una avaluació més precisa i encertada realitzaré una reflexió amb la mestra de P.5 per tal de conèixer la seva opinió sobre l’acció aplicada a l’aula, si considera que l’aprenentatge cooperatiu és una bona estratègia per solucionar alguns dels problemes amb els quals es trobava a l’aula, si veu una millora en el grup i si considera assolits alguns dels objectius que, segons les necessitats del grup, vam acordar conjuntament, per tal d’aconseguir una millor atenció a la diversitat, oferint a cada alumna les ajudes necessàries i contingents per arribar a assolir aprenentatges significatius.

A part de la mestra, també analitzaré els resultats tenint en compte l’opinió dels propis alumnes, demanant-los per equips i de manera oral, ja que són alumnes de p.5, com

s'han sentit treballant conjuntament amb els seus company/es, si s'han ajudat els uns amb als altres, si els ha agradat treballar per equips, si s'han sentit importants dins del seu propi equip i si els ha agradat donar o rebre ajuda, no tant sols de la mestra sinó també dels seus companys/es d'equip.

Els resultats per tant els obtindrè tenint en compte la meva percepció i a més, els tres vèrtex del triangle interactiu: els alumnes, la mestra i el contingut d'aprenentatge. Per tant la visió amb la qual observaré i analitzaré serà sempre des d'una perspectiva constructivista.

4. PART PRÀCTICA

4.1 Anàlisi de les dificultats de l'aula

L'escola que he escollit, és una escola pública de la comarca del Bages, d'una sola línia i en la qual hi treballa des del setembre de vetlladora amb un infant de P.3 amb síndrome d'Asperger. La classe, per això que he escollit per realitzar el meu estudi, és l'aula de P.5 en la qual hi trobem 24 alumnes, 13 nenes i 11 nens i entre els quals hi ha 2 alumnes d'origen magrebí. El motiu pel qual he escollit aquesta aula ha estat pel fet que quan he hagut d'anar a fer algun reforç he pogut observar algunes dificultats a nivell d'inclusió i atenció a la diversitat que considero que es podrien millorar.

El punt de partida de la meua part pràctica i una part fonamental per tal de poder començar a investigar les dificultats de l'aula de P.5 va ser una entrevista amb la tutora del grup classe. A través de l'entrevista¹ vaig poder conèixer més detalladament les principals dificultats del grup com ara, la inseguretat de molts alumnes sobre allò que fan i pensen, l'exclusió que hi ha, en especial, d'una nena d'origen magrebí, la dificultat de la mestra per atendre les necessitats de tots els alumnes i un grau força elevat d'alumnes molt individualistes i competitius. També vaig poder conèixer els alumnes que presenten més dificultats a nivell d'aprenentatge, sobretot a nivell de llenguatge, interiorització de conceptes i raonament matemàtic. Altres alumnes també presenten dificultats, però en aquest cas, a nivell de motivació, concentració... causada en alguns casos pel complex context familiar.

Un altre cosa que volia conèixer a través de l'entrevista, com a un punt clau en el meu estudi, era les estratègies que es duïen a terme a l'aula per tal d'atendre la diversitat d'aquesta. Aquestes estratègies es realitzen tant sols quan hi ha dos mestres a l'aula i són els desdoblament, normalment, de manera homogènia, un grup es queda a l'aula i l'altre se'n va en una altre i els racons de joc.

El que vaig poder notar durant l'entrevista va ser el neguit de la pròpia mestra ja que considera que no té prou temps per donar una atenció més individualitzada a tots els alumnes i en especial aquells que presenten més dificultats.¹

Creu que les activitats en gran grup dificulten en moltes casos aquesta atenció i encara que creu que treballar en petits grups podria ser una bona manera, ho veu força complicat.

Després de fer l'entrevista¹ vaig creure necessari fer una observació d'aula per poder observar per mi mateixa tot allò que la mestra m'havia explicat i de poder ser, obtenir més informació sobre les dificultats en les que es troba el grup i la manera com s'atén la diversitat, tant per part de la mestra com per part dels propis alumnes.

La observació la vaig realitzar durant tres matins, ja que a les tardes treballo a l'escola com a vetlladora i no vaig trobar cap manera de combinar-ho. El que vaig voler observar primer, a mesura que els alumnes anaven entrant a l'aula, era la manera com estaven distribuïts. A la classe hi ha quatre taules amb sis alumnes en cada una i estan distribuïts segons el seu comportament, és a dir en una mateixa taula s'intenta que hi hagi alumnes que estan més atens i tranquils i altres que estan més dispersos.

Quan tots els alumnes ja estan asseguts i preparats acostumen a dir-se bon dia i un dels alumnes surt davant de tots i mirant el calendari diu el dia, el mes i l'any en que estem i la mestra ho apunta a la pissarra. Seguidament es deixa una estona perquè els alumnes que vulguin puguin compartir amb tots els companys i companyes quelcom que han fet, faran o algun tema que els preocupi. A continuació la mestra presenta una tasca a la pissarra i tot seguit els alumnes la realitzen de manera individual i en silenci. Alguns dels alumnes els resulta complicat realitzar la tasca i van cridant a la mestra perquè els ajudi, però com és evident a la mestra li resulta impossible estar a tot arreu i poder atendre les necessitats de tots els alumnes. Això fa que molts dels alumnes no comencin a realitzar la tasca fins que la mestra no s'hi acosta i els ajuda. Per tant una primera dificultat és el fet de no poder donar les ajudes necessàries a tots als alumnes ja que la metodologia i l'organització de l'aula no permeten. Un cop acabada la tasca ja toca esmorzar i anar al pati, en aquest vaig poder observar els petits grups que es

¹ Entrevista amb la tutora de P.5. Annex 1. p.2-3

formen entre els alumnes i el joc més individual i solitari de la nena d'origen magrebí, ja que cap dels seus companys la van a buscar per jugar i per tant considero aquest és un altre problema que s'ha d'afrontar i treballar per solucionar-ho. Tornant del pati passen a treballar la lectoescriptura tot desdoblant el grup de manera homogènia. Un grup realitza una tasca i un altre grup realitza una tasca diferent, com que aquest desdoblament el realitzen tres dies a la setmana, un dia vaig poder observar a un grup i un altre dia l'altre. El grup que vaig observar primer va ser el dels alumnes més avantatjats, la distribució dels quals em va sorprendre ja que, s'asseien separats per tal de que no poguessin copiar el que feia el del costat. La tasca la va presentar la mestra a la pissarra per tot el grup i mentre els alumnes la realitzaven, ella passava per les taules per oferir una atenció més individualitzada. En l'altre grup els alumnes s'asseien com volien, la mestra també presentava la tasca a la pissarra però en aquest cas ella s'asseia amb els alumnes que presenten més dificultats i la resta d'alumnes, quan tenia algun dubte, eren qui s'acostaven a la mestra. En tots dos grups, quan un alumne acabava l'activitat podia anar a dibuixar o escriure a la pissarra mentre esperaven que tots acabessin.

Un altre punt important que vaig observar va ser el contingut d'aprenentatge, el qual sempre es presenta de la mateixa manera i en la majoria de casos es treballa de manera individual.

El tercer dia d'observació, vaig poder assistir a una sessió de psicomotricitat, la qual em va resultar molt útil per tal d'observar els alumnes en un altre context, en una altre espai i realitzant activitats totalment diferents. La primera part de la sessió va consistir en un joc on uns quants membres de la classe atrapaven i la resta s'escapava, amb la possibilitat que els que s'escapaven podien pujar a unes peces d'equilibri repartides per tot l'espai sobre les quals no els podien atrapar. Una nena, per això, es va a negar a jugar, exposant de manera nerviosa i plorosa que aquest tipus de joc no li agrada. El mestre va intentar que o proves, donant-li la oportunitat que fos ella la que atrapes o ajudant-la a escapar-se però al veure que la nena no volia i es neguitejava encara més la va deixar seure fins que el joc es va acabar. La segona part de la sessió va consistir en donar diferents tipus de material; robes, blocs tous, pilotes... i en aquest cas el joc era lliure. En aquesta part vaig poder observar, tal com en el pati, els diferents grupets que

fan entre ells, el tipus de joc, les relacions que estableixen i els conflictes que es generen.

4.2 Identificació de les dificultats de l'aula

Després de l'entrevista realitzada a la mestra i de les observacions d'aula realitzades durant tres matins vaig poder comprovar algunes dificultats en relació a l'atenció a la diversitat i en la inclusió d'alguns dels alumnes de la classe.

No tenen per costum treballar en petits grups i els costa molt prendre acords conjuntament. Quan es troben amb alguna dificultat sempre ho comuniquen a la mestra, mai a un altre company o companya. El que fa que la mestra es trobi amb la dificultat de poder atendre tots els dubtes i necessitats de tots els alumnes.

La competitivitat i individualitat que hi ha en el grup classe genera forces conflictes, ja que en cap moment busquen ajudar-se als uns als altres sinó que només pensen en qui ho fa millor o qui acaba abans la feina o activitat. Tenen per costum treballar segons una estructura individualista on el més important és l'èxit individual, el que aconsegueixen o no els altres no influeix en un mateix i per tant no es genera cap interacció entre els alumnes.

Alhora d'explicar la feina a realitzar, la mestra sempre ho explica a la pissarra i per tots els alumnes igual, el que provoca que moltes vegades no tots els alumnes entenguin el que han de fer i després sembli que no tenen ganes de treballar o que no tinguin interès per allò que s'està treballant. Quan en molts casos és simplement perquè no ho han entès.

En el moment dels desdoblaments sempre ho fan de manera homogènia. Si que en alguns casos, de forma esporàdica i quan ja han après alguna cosa, va bé regir-se per aquest criteri per tal que el docent tingui la possibilitat d'atendre de forma més personalitzada algun d'aquests equips, ja sigui per reforçar o repassar, o bé per introduir nous aprenentatges als grups que van més avantatjats, però fer-ho sempre no és el més adient.

Un altre fet que preocupa a la mestra i que vaig poder observar és l'exclusió dins del grup classe de dos infants d'origen magrebí. Aquest fet és fa més latent en les estones

de joc lliure o en els moments de fer parelles o grups, ja que cap dels seus companys no els trien mai ni els van a buscar per a jugar. Això fa que sempre juguin sols i sempre acabin fent parella entre ells. A més quan la mestra fa ella les parelles per evitar aquest fet els dos companys que els toca anar amb aquests dos infants es queixen i es neguen a anar amb ells.

4.3 Objectius

Després de fer l'anàlisi d'aula i identificar els problemes o dificultats que es presenten dins d'aquesta, els objectius que em plantejo, segons el grup classe són les següents:

- Aconseguir assolir un clima d'aula més cooperatiu i no tant competitiu.
- Promoure la implicació de tots els alumnes.
- Promoure l'ajuda entre alumnes.
- Promoure l'aprenentatge independent i autodirigit.
- Establir relacions positives més solidaries entre els alumne.
- Aconseguir una aula més inclusiva on tots els alumnes hi estiguin integrats i s'hi sentin a gust.

4.4 Planificació d'una proposta de millora

Després d'analitzar les diferents dificultats que manifesta la mestra i les quals he pogut observar de primera mà, considero que una proposat d'aprenentatge cooperatiu seria bona manera de treballar en les dificultats existents a l'aula.

El treball cooperatiu ajudà a adquirir destreses necessàries per la interacció social com ara: posar-se en el lloc de l'altre, establir i mantenir relacions positives amb els altres, prendre decisions i arribar a acords, exercir un lideratge compartit, comunicar-se de manera clara, resoldre conflictes de manera constructivista, demanar i donar ajuda i recolzament etc. Per tant aquest pot ajudar a generar un clima d'aula positiu i col·laboració, on tots son igual d'importants i on la participació i col·laboració de tots és imprescindible per arribar assolir els objectius. A més al potenciar conductes basades en la relació e interacció positives i la relació constructiva del conflictes, les dinàmiques cooperatives es converteixen en una poderosa eina d'integració que

contribueix a compensar situacions d'exclusió social, en cas d'alumnes rebutjats. També promou les relacions multiculturals positives, reforçant els vincles entre alumnes que procedeixen de diferents ètnies, grups socials i culturals.

A més l'aprenentatge cooperatiu també promou l'autonomia i interdependència dels alumnes i per tant això redueix la dependència d'aquests respecte a la mestra. Treballant cooperativament els alumnes es tornen més autònoms i independents respecte al seu aprenentatge i d'aquesta manera la mestra disposa de més temps per ocupar-se de donar un suport més individualitzat a aquells alumnes que precisin més atenció.

Un cop decidida per tant, el tipus de proposta em va semblar important comunicar-li a la mestra el tipus d'estratègia metodològica per la qual em basaria. Ella desconeixia totalment l'aprenentatge cooperatiu però un cop li vaig explicar una mica, li va semblar interessant i em va donar tot el seu suport.

La proposta d'aprenentatge cooperatiu, la realitzaré en l'àmbit de les matemàtiques i la lògica, ja que és el que la mestra em va demanar. Els continguts a treballar ja han estat introduïts per la mestra i el que a ella li interessa es poder fer un reforç de tots aquesta continguts. Aquests són:

- Agrupacions d'elements per una o dues qualitats comuns amb una etiqueta afirmativa.
- Agrupacions d'elements per una o dues qualitats comuns amb una etiqueta negativa.
- Seriacions i patrons.
- Classificacions d'elements segons un criteri preestablert.
- Ordenacions: hi ha un màxim, un mínim i una gradació.

La intervenció que realitzaré està composta per 11 sessions, per comença i tenint en compte els àmbits d'intervenció del Programa CA/AC, que serà pel qual em registraré, iniciaré la meva intervenció a l'aula corresponent a l'àmbit d'intervenció A, amb tres dinàmiques, una de confiança i dues de cooperació amb l'objectiu de començar a preparar el grup classe. Després de poder observar al grup i veient el grau

d'individualitat que hi ha resulta impossible començar a treballar de manera cooperativa, sense una preparació prèvia. És necessari que abans es creï un clima favorable a la confiança, l'ajuda mútua, la solidaritat... Es tracta que els alumnes vagin prenent consciència col·lectiva de grup, que sentin que tots formen part d'una petita comunitat d'aprenentatge.

Un cop realitzades les tres dinàmiques i seguint amb l'àmbit d'intervenció B, el següent pas serà realitzar dues activitats en equips heterogenis i en aquest cas esporàdics per tal d'anar trobant la distribució més adient. És important que els alumnes tinguin petites experiències positives i reals del treball en equip per tal que se'n adonin que treballar així és més eficaç i agradable.

Seguidament i passant a l'àmbit d'intervenció C, realitzaré cinc activitats més, ja estructurades en equips base, en les quals ja no només es presentarà el treball en equip com un recurs per ensenyar, igual que en l'àmbit d'intervenció B, sinó que també com un contingut que s'ha d'ensenyar i aprendre. El primer pas i tenint en compte els requisits que han de seguir, serà la creació, amb l'ajuda de la tutora, dels equips base. Tot seguit es presentarà a tot el grup classe els diferents equips i cada un d'aquests decidirà el nom del seu equip, que en aquest cas anirà relacionat amb el fons marí, monogràfic el qual està treballant tot Educació Infantil. A continuació i com a part fonamental se'ls recordarà als alumnes quins són els dos objectius fonamentals i comuns de tots els equips; aprendre tots i ajudar-nos els uns als altres. Pel que fa a les normes de funcionament i els càrrecs i funcions em regiré per la tècnica del cas o elaboració progressiva de normes que proposa Juan Vaello (2007). Aquesta consisteix en anar establint de manera progressiva les normes i càrrecs a partir dels problemes o dificultats que van apareixen durant les sessions de treball en equip. Per últim i per conèixer aquelles coses que els alumnes fan bé i les que pel contrari han de millorar es realitzarà el pla d'equip, en el qual constarà el període, el nom del centre, del grup i del equip, els dos objectius bàsics propis de l'aprenentatge cooperatiu i el nom de cadascun dels membres de l'equip, amb la funció que té encomanada. Els equips hauran d'avaluar fins a quin punt han assolit els objectius ("Necessitem millorar", "Bé", "Molt bé") i fins a quin punt cadascú ha estat responsable i ha portat a terme la funció que tenia encomanada ("Necessitem millorar", "Bé", "Molt bé"). També hi haurà dos

preguntes obertes (“Què és el que fem especialment bé?”, “Què hem de millorar?”). Totes dues preguntes tenen una relació directa amb les respostes de les preguntes anteriors relacionades amb els objectius de l’equip.

Un apartat del àmbit C que no duré a terme serà el quadern d’equip, ja que al se alumnes de p.5 encara no tenen adquirida la lectoescriptura i per tant els resultaria molt complicat la realització d’aquest quadern. Per tant un cop acabada cada sessió els equips hauran de fer una avaluació de com ha anat i explicar-ho de manera oral.

4.4.1 Observació de la metodologia de l’Escola El Roure Gros

Per tal de poder realitzar una bona proposta de treball cooperatiu em va semblar necessari realitzar una observació d’aula en una escola on sé que fa molt temps que treballen seguin aquesta metodologia. Segons el seu projecte educatiu la realitat entranya molta diversitat i qualsevol intent uniformització exclou a bona part dels seus membres. La seva proposta per tant és agrupar els infants per cicles i no per cursos, tot i així, aquest esquema no és tancat i a vegades també realitzen altres activitats en petits grups o inclús l’elaboració de treballs tota l’escola formant grups d’alumnes de totes les edats.

Tal com vaig poder observar i com molt bé mostra el seu Projecte Educatiu els nens i nenes de l’escola estan acostumats a relacionar-se de manera que uns s’ajuden als altres, no només els grans als petits, sinó també entre iguals. Per l’escola ajudar no vol dir resoldre situacions sinó donar el suport necessari i adequat per tal que un mateix aprengui a resoldre-les.

Segons tot l’equip que forma part del Roure Gros com major sigui l’autonomia dels alumnes més senzill serà treballar la diversitat a l’escola. Si ells són capaços de gestionar el seu temps i el seu treball, de buscar-se els recursos o materials que necessiten, de moure’s amb llibertat per l’escola respectant sempre el treball de tots, la tasca més mecànica del docent es redueix en gran part i per tant es pot dedicar plenament al treball més individualitzat i als moments en que els alumnes el requereixen.

Quan vaig entrar a l'escola ja em va sorprendre el gran acolliment que em van oferir. El director em va presentar a les mestres i una d'elles ja em va començar a explicar amb més detall com treballaven. Jo vaig estar amb la mestra tutora de p.5 encara que, per a elles tots els mestres son mestres de tots els alumnes, tot i que és necessari que n'hi hagi un d'assignat per curs, per tal de fer un seguiment més directe dels seus alumnes.

Les aules son espais per a tots els alumnes independentment del curs i l'edat però si que cada curs té una aula de referencia pel moment de les arribades i sortides. Els pares entren a l'aula tant per deixar com per recollir els infants amb tota normalitat i llibertat. Una vegada tots els alumnes ja son a les aules, cada mestra els presenta un seguit de propostes, algunes repetides altres de noves, i els infants han de triar quina proposta volen fer amb la única condició que tots hauran de passar per totes les propostes. Els temes a treballar son proposats pels mestres o pels alumnes, però la preparació sempre la realitzen els docents tenint el compte els grups d'alumnes a qui van adreçades, incloent-hi de forma global la major part d'àrees curriculars i fent els suggeriments i modificacions necessàries per cada grup d'alumnes que esculli aquest treball.

Em va cridar l'atenció com els alumnes triaven les propostes, ja que ho feien en funció dels seus interessos personals i no segons el que triaven els seus companys i companyes. Això em va fer recordar un dels seus interessos i actituds a treballar; La independència de pensament i confiança en un mateix, autoestima.

La proposta que vaig poder observar va ser la de sortir a dibuixar quelcom del poble, en aquest cas Eugenia de Riuprimer, que a tots ens agradi. En aquest cas la proposta només estava pensada per P4 i P5, ja que pels alumnes de P.3 és una proposta complicada i poc adequada. Cada alumne va ajudar a buscar carpetes per a tots, llapis i fulls i la mestra només va haver de controlar que hi sigues tot i posar-ho a la motxilla. No hi havia cap ruta establerta, eren els propis alumnes els que triaven per on volien anar, inclús la mestra els va donar l'opció que si volien anar lluny podien emportar-se l'esmorzar. Finalment entre tots es va decidir parar a la plaça de l'Ajuntament, no tots els nens i nenes per això, van dibuixar el mateix sinó que cada un va dibuixar allò que assegut a la plaça li va cridar més l'atenció. Un cop tots van acabar el seu dibuix, vam

tornar cap a l'escola i allà van esmorzar tots fruita, la qual cada dia, una família diferent porta per tots els nens i nenes del seu curs. Quan els alumnes van acabant d'esmorzar van al pati, que en aquest n'hi un per infantil i un altre per primària. Tots els objectes i materials de joc que hi al pati estan fets i construïts amb materials reciclats; fustes que van de tobogans, plàstics de colors i ferros que fan de casa, rodes que fan de gronxadors... i una caseta de fusta amb contes per qui vulgui anar a mirar-los o llegir-los.

Un cop acabada l'estona de pati els alumnes ja tornen a les aules, es preparen i es distribueixen en dos grups; els que dinen a l'escola i els que van a dinar a casa i mentre esperen que arribin les famílies expliquen un conte.

4.5 Aplicació d'una proposta d'aprenentatge cooperatiu

Sessió 1: L'espai en el qual vam realitzar la primera sessió va ser a l'aula de psicomotricitat, ja que permet una major llibertat de moviments i per realitzar les dues dinàmiques era necessari tenir una espai més lliure i sense obstacles. L'avantatge de treballar a l'escola, és que ja conec als alumnes i ells em coneixen a mi, per tant no es van fer gens estranys amb la meua presència. Abans de començar a explicar la dinàmica em va semblar important explicar-los que passaria forces dies amb ells i que amb mi treballarien d'una manera diferent a la que estan acostumats però que esperava que els agrades molt a tots i que junts aprenguéssim moltes coses. La primera dinàmica que vaig realitzar s'anomena la pilota i és una dinàmica de confiança.

Dinàmica de confiança: La pilota

Objectiu de la dinàmica: Es tracta d'una dinàmica per tal que els participants, en aquest cas els alumnes, se sentin importants dins del grup i al mateix temps, reconeguts pels seus companys i així es vagi creant un clima de confiança

Descripció de la dinàmica: Es dibuixa un cercle gran al terra de la classe, al pati o a una sala gran. Un alumna es col·loca dins del cercle amb una pilota i llença la pilota a un dels seus companys. El company/a a qui li ha passat la pilota ha de dir una característica positiva del caràcter o la manera de ser del seu company/a. Un cop ja l'ha dit, l'alumna que està al mig del cercle torna a la rotllana i el que té la pilota es

col·loca al centre i fa el mateix. Aquesta operació es va repetint fins que tots els alumnes han passat per dins del cercle. En acabar és important preguntar als alumnes com s'han sentit i fer un intercanvi de les coses que han sentit al escoltar quelcom positiu sobre ells. Així s'adonaran que tots tenim coses bones i que a tots ens agrada que ens les diguin.

Un cop acabada la dinàmica i aprofitant que ja estaven col·locats en cercle vam fer un torn de paraula i cada alumna va explicar com s'havia sentit quan un company/a havia dit quelcom positiu sobre ell. La majoria d'alumnes van coincidir en el fet que això ens fa estar més contents i que d'aquesta manera tots podem ser més amics. Per tant, considero que l'objectiu de la dinàmica es va assolir d'una manera molt favorable.

Sessió 2: Per realitzar la segona sessió també vam fer ús de l'aula de psicomotricitat ja que la classe és un espai massa petit i ple d'obstacles i necessitàvem un espai gran per tal de poder dur a terme la segona dinàmica, en aquest cas per això, de cooperació.

Dinàmica de cooperació: El cercle

Objectiu de la dinàmica: Es tracta d'una dinàmica per tal que els alumnes a més de sentir-se importants, sentin que en ocasions ens pot resultar molt complicat o impossible realitzar una tasca nosaltres sols, però que en canvi, amb l'ajuda dels nostres companys/es podem arribar a aconseguir-ho.

Descripció de la dinàmica: Aquesta consisteix en donar a cada alumne un aro amb la consigna de que l'han de pujar ells sols fins a les espatlles i sense l'ajuda de les mans. Com que resulta molt complicat i amb alumnes d'educació infantil els resulta en la majoria de casos impossible, se'ls dona una segona consigna. Aquesta és que poden posar-se en grups de tres i tornar-ho a provar però en aquest cas és poden ajudar entre ells. Un cop en equips la majoria per no dir tots aconsegueixen fer pujar l'aro sense l'ajuda de les mans. En acabar és essencial fer una reflexió sobre quines dificultats s'han trobat, com s'han sentit i com les han resolt. Es tracta de fer veure als alumnes que ajudant-se els uns als altres poden arribar a aconseguir coses que fen-ho sols resulta molt difícil o en alguns casos impossible.

En acabar la dinàmica ens vam posar tots el rotllana i també per torns i seguint l'ordre de les agulles del rellotge cada alumne va explicar la seva experiència. Tots van tornar a coincidir en el fet que havien aconseguit fer pujar el cercle gracies a l'ajuda dels companys/es i que fer-ho junts resultava més fàcil i al mateix temps més divertit. Per tant considero que l'objectiu de la dinàmica també es va assolir d'una manera molt favorable.

Sessió 3: En aquest cas la sessió la vam realitzar a l'aula ja que necessitàvem taules, cadires i llapis per escriure. La distribució dels alumnes va ser la mateixa que segueixen sempre, quatre taules amb sis alumnes a cada una. En aquesta dinàmica els vaig presentar una altre dinàmica, que en aquest cas, també era de cooperació.

Dinàmica de cooperació: La Terra Blava

L'objectiu de la dinàmica: Descobrir que el treball en grup genera més idees que el treball individual.

Desenvolupament de La dinàmica: Lectura del conte "La Terra Blava"

"La meva germana era la reina dels tèrmits. Per suposat, no era un tèrmit de debò, però sempre que jugàvem quan anàvem a la muntanya m'ho deia. A mi sols em quedava la possibilitat de ser el rei dels saltamartins, que ja m'adonava que manava menys que els tèrmits. Hagués pogut ser el rei de les aranyes, però mai no m'han agradat les aranyes ni els escarabats, ni les mosques, ni els mosquits, ni les abelles, perquè molesten i piquen, ni les papallones, encara que tinguin les ales boniques... Així que em conformava a saltar amunt i avall entre les plantes i els arbres, com un saltamartí, mentre la meva germana, la reina dels tèrmits, construïa un palau sota terra.

De totes maneres, posats a escollir (ara que la meva germana no em veu), també m'hagués agradat ser un cavall i córrer per les muntanyes altes dels Pirineus, com aquells que vam veure una vegada quan vam viatjar a Andorra. També m'hauria agradat ser un lleó, un tigre, una pantera, un llop..., o una girafa o una zebra, i fins i tot un elefant, un hipopòtam o un rinoceront...

I si fos una tortuga, com la Tortuguirra, que teníem a casa quan jo era més petit, i que se'ns va escapar? Diuen que les tortugues viuen molts anys, molts més que les persones. Ser una sargantana tampoc estaria malament, tot el dia estirada prenent el sol. I què me'n dieu dels camaleons, que es disfressen tan bé, o de la serp, sempre envoltada de misteri?

Posats a imaginar, també podria volar pel cel i seria un d'aquells ocells que volen de punta a punta de la terra, i així coneixeria molts llocs del món i faria molts amics i amigues, com les orenetes i les cigonyes. Però penseu també en l'àliga, tan bella com una reina, o en el falcó, que és un bon caçador. A casa meva, quan jo era més petit, teníem un canari que cantava molt bé, i hi ha ocells com el rossinyol que tenen un cant molt bonic. Fins i tot hi ha ocells que parlen, com els lloros, i hi ha ocells que sols surten de nit, com el mussol, i fins i tot ocells que no volen, com els pingüins, l'estruç o les gallines. En canvi, hi ha animals que volen i no son ocells, com el ratpenat.

Però per córrer pel món el millor és ser un peix. He vist una bola del món que tenim a casa i el mar embolcalla tota la terra. Si fos un peix, podria nadar i nadar i mai acabaria de recórrer tots els mars. Podria ser un peix de colors, com els de la peixera. En canvi, no m'agraden els peixos com els que em dona la meva mare per menjar, com la sardina, el lluç, el rap, ni tampoc voldria ser un calamar, ni una sèpia, ni una gamba, però si un tauró o un peix espasa, i fins i tot un pop gegant amb molts braços...

Diuen que els dofins, les foques i els lleons marins no són peixos. Ah!, m'encantaria ser un dofí, i saltar amunt i avall entre les onades més altres, com aquells que vaig veure en un documental de la tele. Ser una balena tampoc estaria malament, però tenen una cara avorrida, encara que estic segur que s'ho passen molt bé, i que som nosaltres que no sabem quina cara té una balena contenta...

Doncs mira, escull el mar per ser el rei d'alguna cosa! De moment, em conformo anant a la platja i somiant que viatjo per aquella línia que hi ha entre el mar i el cel, l'horitzó, de color blau. Segur que en aquesta línia pots ser una balena i volar pel cel i veure el mar com el de la bola del món que tinc a casa meva: enorme, blau i sense fi".

(Adaptació d'un conte d'en Tomàs Molina: Contes de l'Univers)

Exercici sobre el conte de la Terra Blava:

Els alumnes tenen un full dividit en tres apartats: A, B i C. En l'apartat A, individualment han d'escriure el nom de tots els animals que recordin del conte.

A continuació, els alumnes es col·loquen en equips de quatre membres i posen en comú les respostes personals que han escrit a l'apartat A. En una primera volta, cada alumne va dient el nom d'un animal que ha escrit i un membre de l'equip el va anotant en un full apart.

Es donen tantes voltes com siguin necessàries fins que tots els membres de l'equip hagin pogut dir tots els animals que havien recordat i anotat a l'apartat A de la seva plantilla. Si un animal que havia anotat algú ja l'ha dir un altre company, evidentment no s'anota en aquest full, on queden recollits tots els animals que han aportat entre tots els membres de l'equip.

Després cada alumne escriu en l'apartat B de la plantilla els animals que no havia escrit abans en l'apartat A de la seva plantilla.

Finalment, els equips de tota la classe posen en comú totes les respostes de cada equip. En una primera volta, es diu un dels noms dels animals que ha anotat cada equip i es donen tantes voltes com siguin necessàries fins que hagin sortit totes les respostes. Com que es tracta d'alumnes de P.5 en aquest cas, la persona que dirigeix l'activitat va anotant a la pissarra els animals que han recordat entre tots els equips. Després d'això, cada alumne anota a l'apartat C de la seva plantilla els animals de la llista general que no havia escrit en els apartats B i C.

La conclusió d'aquesta activitat és el fet que com més siguem per recordar alguna cosa, més memòria tenim. El treball en equip, per tant, ens proporciona la possibilitat d'obtenir millors resultats.

Aquesta dinàmica els va resultar força complicada pel fet d'escriure, sense copiar d'enlloc, els animals dels quals es recordaven, ja que com he dit anteriorment, són alumnes que encara no tenen ben assolida la lectoescriptura i per tant en aquest sentit van tenir forces dificultats.

Per altre banda, quan van veure a la pissarra la quantitat d'animals que entre tots havíem recordat de seguida van dir que molts caps junts pensen i recorden més coses que un de sol. A partir d'aquí vaig aprofitar per fer-los la pregunta, sobre que els semblaria poder treballar d'una manera en que es poguessin ajudar els uns amb els altres i si creien que treballant conjuntament amb els seus companys/es els podria ajudar a saber i aprendre més coses. Tots van coincidir en la resposta argumentant que tots junts sempre sabem més coses, perquè igual el que un no sap ho sap l'altre. Per tant podem dir que el resultat de la dinàmica va ser molt positiu i l'objectiu d'aquesta es va assolir de manera molt favorable.

Sessió 4: Aquesta sessió també la vam realitzar a la pròpia aula però en aquest cas no vam seguir la distribució habitual dels alumnes. Vam fer sis grups heterogenis de quatre alumnes cada un. Els grups els vaig realitzar jo amb l'ajuda de la mestra, tenint en compte les capacitats, dificultats i afinitats dels membres del grup per tal que tots se sentissin bé i a gust dins del seu equip i d'aquesta manera es creessin experiències positives del treball en equip. Un cop tots els alumnes col·locats en grups i contents per els companys amb els que estaven vam passar a explicar l'activitat i la manera com la realitzaríem.

Nom de l'activitat: La caseta dels Blocs Lògics

Desenvolupament de l'activitat: Es col·loquen els alumnes amb grups heterogenis de 4 nens/es i se'ls dona a cada grup un joc de blocs lògics, una safata i una caseta dibuixada en una cartolina mida A3. L'activitat consisteix en donar una consigna a la pissarra, en aquest cas afirmativa i cada grup ha de col·locar a la casa els blocs lògics seguint les indicacions donades a la pissarra.

La tècnica d'aprenentatge cooperatiu que realitzaré en aquesta activitat és una adaptació del full giratori, però en aquest cas el que girarà serà una safata. Un membre del equip fixant-se amb les indicacions donades, agafa una peça dels blocs lògics, l'ensenya als seus companys/es d'equip i els explica el perquè ha agafat aquesta. Si els altres membres de l'equip estan d'acord que és correcte, ja es pot posar la peça dins la safata i passar aquesta al següent. És imprescindible explicar-los que tot l'equip

és responsable del que es vagi col·locant a la safata i per tant mentre un busca i agafa la peça que toca, els altres membres de l'equip han d'estar atents, fixant-se en si ho fa bé i corregint-lo si és necessari. El numero de rondes anirà variant ja que l'activitat acaba quan, segons les indicacions donades, no poden col·locar dins de la casa més blocs lògics. Es donaran quatre indicacions, que son el numero de membres d'un equip, d'aquesta manera tots poden ser els primers en iniciar la ronda.

Durant l'activitat vaig anar passant pels diferents equips, recordant-los que havien d'anar parlant entre ells, que no podien posar cap peça a la safata si abans no havien explicat el motiu pel qual l'ha posaven i sense rebre l'aprovació de tots els seus companys/es de grup. Quan algun membre del grup es trobava amb alguna dificultat seguia demanant-ho a la mestra o a mi en aquest cas, i per tant també se'ls havia d'anar explicant que era imprescindible que s'ajudessin entre ells, ja que eren un equip i per tal que l'activitat sortís bé tots l'havien d'entendre i saber-la fer.

Un cop tots els equips van haver acabat vam fer una reflexió sobre com havia anat, com s'havien sentit i si s'havien trobat o no amb algunes dificultats. Cada equip va exposar la seva i en general els comentaris que més van aparèixer com a problemes van ser: la dificultat de posar-se d'acord i sobre el comportament negatiu d'alguns membres del grup. Els aspectes positius que més van comentar van ser: com s'havien ajudat entre ells i que treballar junts, encara que a vegades provoqui discussions, és més divertit.

Sessió 5: Aquesta sessió també la vam realitzar a la pròpia aula i en petits grups heterogenis que vam canviar respecte a la sessió anterior, d'aquesta manera els alumnes van poder treballar amb altre companys/es i així podíem anar veient la distribució més encertada i adient.

Nom de l'activitat: Seriació amb gomets²

Descripció de l'activitat: Per realitzar aquesta activitat els alumnes ja estan col·locats en equips i a cada un se li donen quatre seriacions de quatre gomets de diferent forma, color i mida , un full en blanc per cada alumne i gomets per tot l'equip.

² Fitxa de l'activitat, realitzada per un dels alumnes. Annex 2. p.4

Per realitzar aquesta activitat l'estructura cooperativa que seguiré serà el llapis al mig, però canviant en aquest cas el llapis per gomets. Un membre de l'equip comença amb la primera seriació, comentant a la resta dels seus companys i sense enganxar la continuació d'aquesta i seguidament cada company, seguint l'ordre de les agulles del rellotge expressa la seva opinió, sobre si ho veu correcte o no. Quan tots estan d'acord amb la continuació de la primera seria ja poden agafar els gomets i enganxar-los. Seguidament un altre membre de l'equip segueix amb la segona seria i es fa el mateix procediment fins que tots els alumnes s'han pogut fer càrrec d'una de les series donades. És important recordar que mentre els alumnes parlen i expressen les seves opinions sobre com segueix la seria els gomets han d'estar al mig i quan ja s'han posat d'acord i tots tenen clar com han de col·locar els gomets, en aquest moment no es pot parlar.

Durant aquesta activitat els alumnes ja van esdevenir més autònoms respecte a la sessió anterior. Tot i així se'ls havia d'anar recordant que en el moment de parlar i comentar la sèrie els gomets havien d'estar al mig i per tant no es podien agafar i que li havien de donar el temps necessari a cada company perquè aquest pugues exposar la manera com seguiria la sèrie. Tots l'equip havia d'acabar la feina a la vegada ja que, no podien començar una nova sèrie fins que tots no haguessin acabat amb l'anterior. Aquest aspecte els resultava complicat ja que estan acostumats que quan abans acabin, abans podran anar a jugar i per tant el fet d'esperar als companys que van més lents els resulta difícil.

Una vegada tots els equips van haver acabat vam fer la reflexió sobre com havia anat. En aquesta sessió per això es va donar una situació que vaig considerar com un gran avenç. Un dels alumnes va fer el comentari sobre que alguns companys/es anaven molt lents i no acabaven mai i automàticament i sense que la mestra ni jo diguéssim res, una nena d'un altre equip li va respondre que en el seu equip també hi havia un company que anava més lent però que quan entre tots l'havien ajudat ho havia fet tot més bé i més ràpid. Partint d'aquesta reflexió vam aprofitar per explicar-los que era igual qui acabava primer o qui acabava l'últim, que el més important quan treballem en equip és ajudar-nos els uns als altres perquè d'aquesta manera tots podem aconseguir més coses, tal i com va passar en la dinàmica de la Terra Blava i la del

cercle. Un cop acabada la reflexió tots van demanar si podríem seguir fent més activitats en equip i quan les faríem. Amb aquestes dues preguntes vaig poder comprovar que les experiències que estaven tenint eren positives i per tant uns dels objectius de l'Àmbit d'intervenció B, s'estava assolint.

Després d'aquesta activitat i veient el gran progrés a nivell de funcionament i cohesió entre els membres del grup, vaig decidir dedicar un temps amb cada alumne per saber com se sentien i sobretot perquè em diguessin amb quins companys/es se sentien més a gust treballant o amb quins els agradaria formar un equip.

Aquesta informació em va resultar molt útil per passar a realitzar el primer pas de l'Àmbit d'intervenció C, la creació dels base, els quals vaig crear amb l'ajuda de la mestra.

Sessió 6: Aquesta sessió també la vam realitzar a l'aula però en aquest cas no vam distribuir els alumnes en petits grups sinó que es van asseure de la manera que ho fan habitualment, quatre taules amb sis alumnes cada una.

Nom de l'activitat: Presentació dels equips base

Descripció de l'activitat: En aquesta activitat es tracta de presentar a tot el grup classe els equips d'aprenentatge cooperatiu amb els quals treballaran. Per tal de presentar-ho d'una manera amena i visual es col·locarà a la pissarra una cartolina gran amb sis requadres, que és el numero d'equips que hi haurà. També tindrem una foto de cada alumne, que anteriorment haurem impres i plastificat. En primer lloc es repartiran les fotos, de manera que cada nen i nena tingui la seva. En segon lloc s'aniran anomenant els grups i cada alumne anirà enganxant a la cartolina la seva foto dins del requadre i grup que li correspon. Tot seguit ja es col·locaran en equips i arribaran a un acord sobre el nom del seu equip. Com que en aquest cas, els equips de base no es treballaran durant tot el curs, sinó que tants sols treballaran junts durant unes quantes sessions, els noms dels equips no els farem seguint la dinàmica de la diana sinó que els noms seguiran la temàtica que estan treballant en aquest moment, el fons marí. El nom tindrà relació amb el mar i no en els aspectes que tenen en comú. Un cop tots els grups ja tinguin el seu nom se'ls donarà una cartolina per tal de que l'escriuin.

Sessió 7: Aquesta sessió també la vam realitzar a la classe i en petits grups heterogenis, els quals vam tornar a canviar. Al inici de la sessió em va sorprendre les ganes que tots tenien i demostraven de treballar junts i la seva insistència en conèixer l'activitat que realitzaríem.

Nom de l'activitat: Sudoku de colors³

Descripció de l'activitat: Aquesta activitat es basa en donar a cada equip un Sudoku de colors i l'estructura d'aprenentatge cooperatiu que aplicarem en aquest cas serà el full giratori. Com que son alumnes de p.5 nomes se'ls demanarà que en un requadre no hi hagin els mateixos colors però no es tindrà en compte les columnes ni en vertical ni en horitzontal. Un membre de cada equip agafarà els colors i els llapis pel seu equip i el primer que faran serà escriure els seus noms i el nom de l'equip. Seguidament un membre de l'equip començarà a fixar-se en el primer requadre i agafarà el color que cregui que hi va, abans de pintar ha de comentar-ho amb els seus companys d'equip i fins que tots no han donat la seva opinió i estan d'acord no es pot pintar cap quadrat. Després de que un dels membre de l'equip hagi pintat, passa el full al següent, seguint sempre l'ordre de les agulles del rellotge, i així successivament fins que tots els quadrats dels requadres quedin pintats.

Un cop tots els grups van acabar vam fer la reflexió sobre com havia anat i les conclusions a les que vam arribar i just en aquesta sessió la majoria dels equips havien tingut forces conflictes, així que vam aprofitar per posar en comú i apuntar a la pissarra tots els problemes que van anar sorgint. Aquesta van ser:

- Hi ha companys que molesten mentre treballem
- Hi ha alguns companys que criden molt per explicar les coses.
- Alguns companys llençaven el material a terra
- Alguns companys no m'escolten quan parlo.

Seguidament els vaig demanar de quina manera podríem solucionar aquestes problemes d'una manera conjunta però com que no se'ls acudia res i no disposàvem de massa temps, vam decidir acabar la sessió i seguir a la pròxima.

³ Fitxes dels sudokus elaborades per cada un dels equips base. Annex. 3.p. 5,6 i 7

Sessió 8: Aquesta sessió també la vam realitzar a la pròpia aula i abans de començar els alumnes ja es van col·locar en els seus equips base. Per començar amb aquesta sessió va ser necessari recordar els problemes i conflictes que havien sorgit en la sessió anterior i els vam tornar a apuntar a la pissarra. Un cop recordats era el moment de trobar una solució. Vam deixar una estona per tal que els equips poguessin parlar entre ells i seguidament cada equip va exposar les seves idees. Una idea que va sortir en tots els grups va ser la de posar uns normes sobre el que no es pot fer mentre treballem en equips. Em va sorprendre molt que els propis alumnes de manera autònoma arribéssim a trobar la solució i que tots coincidissin en la mateixa.

El següent pas per tant va ser fer un llistat, entre tots, de les normes de funcionament dels equips fixant-nos abans amb les dificultats i problemes que volíem solucionar. Les normes que per tant que van sorgir van ser:

- Ajudar-nos els uns als altres i no molestar-nos.
- Parlar en veu baixa i sense cridar.
- Respectar el material
- Escoltar i respectar l'opinió dels altres.

Seguidament els vaig proposar d'assignar un seguit de rols o responsabilitat per intentar que entre tots les normes es portessin a terme. A tots els va semblar una gran idea i com que són alumnes de p.5 vaig creure que el millor per començar era assignar dos rols i que aquests fossin rotatius. Un encarregat de controlar el to de veu i el soroll i un altre encarregat de fer cuidar i respectar el material.

Per tant vam deixar una estona perquè els propis equips decidissin quins dos membres de l'equip començarien primer a ser els encarregats. Vaig voler donar-los total llibertat perquè volia veure quins recursos utilitzaven per posar-se d'acord. La gran majoria ho va acabar fent a sorts, cantant cançons com: una plata d'enciam o un cigró petit però finalment i sense discussions tots van arribar a un acord.

Sessió 9: Aquesta activitat també la vam realitzar a la pròpia aula i abans de res els alumnes ja es van col·locar en equips base per escoltar l'activitat que havien de fer.

Nom de l'activitat: On està l'error?⁴⁴

Descripció de l'activitat: Aquesta activitat també es basa en la seriació però a la inversa, en aquest ja tenen una seriació feta i l'activitat és basa en trobar quina forma, color i mida no segueix la sèrie. L'estructura d'aprenentatge cooperatiu aplicada en aquest cas és l'estructura "1-2-4" però una mica adaptada a l'edat i al tipus d'activitat.

Cada alumne tindrà un full amb quatre series diferents i amb un error en cada una, el primer pas serà repartir-se seguint l'ordre de les agulles del rellotge cada una de les series. Seguidament de manera individual cada alumna observa la sèrie que li ha tocat i busca on està l'error, un cop tots l'han trobat comenten amb parelles, dins del propi equip, l'error que han trobat i cada un es fixa si l'altre ho ha fet bé o no. Quan les dues parelles han comentat els seus resultats tots l'equip posa en comú les respostes i entre tots es fixen que estigui bé.

Sessió 10: La sessió també la vam portar a terme a l'aula i abans de res els alumnes ja es van col·locar en equips base. Abans de començar a explicar l'activitat vam considerar important fer un recordatori de les normes i dels rols que havien d'exercir dos dels membres de casa equip.

Nom de l'activitat: Els blocs lògics amb una consigna negativa

Descripció de l'activitat: Aquesta activitat és pràcticament igual a l'activitat 1, però en aquest cas la consigna que se'ls donarà als equips serà negativa. L'estructura de treball cooperatiu per la qual em regiré també serà pel full giratori però canviant aquest per una safata, en la qual cada membre de l'equip hi anirà col·locant a dins i seguin un ordre preestablert, la peça que creu, seguint la consigna, que és correcta. És imprescindible en aquesta activitat, que els membres de cada equip interactuïn entre ells, explicant quan sigui el seu torn el perquè agafen la peça i demanant als seus companys si estan d'acord o no. En el cas que tots coincideixin en que és correcta, es pot posar la peça dins la safata, en el cas per això que hi hagi desacord entre ells, primer hauran d'arribar a un acord i seguidament ja podran posar la peça dins la safata.

⁴⁴ Activitat de seriació realitzada per un sels alumnes de la classe. Annex. 4. p.8

Sessió 11: Aquesta activitat també la vam realitzar a l'aula i en equips base. Abans de començar l'activitat, tal com amb la sessió anterior vam fer un recordatori de les normes i en aquest els encarregats, van ser els dos membre de cada equip que no o van ser en sessió anterior.

Nom de l'activitat: Classifiquem objectes

Es donarà a cada equip una safata plena d'objectes de diferents formes, colors, mides i materials. La consigna que se'ls donarà els alumnes és simplement que han de classificar aquests objectes de manera que no en quedi cap sense classificar. L'estructura de treball cooperatiu en aquest cas serà la del llapis al mig però adaptada a aquesta activitat. De manera que els equips no podran classificar als objectes fins que no s'hagin posat d'acord sobre el criteri amb el qual es basaran per classificar-los.

A continuació seguiré amb l'estructura dels Números iguals junts, la qual consisteix en assignar una tasca als equips, la qual han de fer mitjançant una estructura cooperativa bàsica i assegurar-se que tots saben fer-la. A continuació l'educador escull a l'atzar un numero de l'1 al 4 entre els quatre membres d'un equip base i els que tenen el numero corresponent de cada equip han de sortir davant de la resta i fer la tasca. Els que ho fan bé reben alguna mena de recompensa (una felicitació per part del mestre, l'aplaudiment de tots...). D'aquesta manera tots els equips tenen l'oportunitat d'obtenir una recompensa.

Seguint per tant amb aquesta estructura un membre de cada equip el qual li hagi tocat, sortirà davant de tot el grup classe i explicarà la manera com el seu equip a classificat els objectes i el perquè s'han basat en aquest criteri i no en un altre. Si l'alumne ho explica de manera correcta rebrà un aplaudiment de tots.

Un cop acabada l'activitat vam fer una reflexió sobre com havia anat, si les normes s'havien complert i si els encarregats havíem realitzat bé la seva tasca. Les respostes van ser molt favorables ja que es va notar un gran canvi respecte a totes les sessions anteriors. En general els alumnes van estar molt més tranquils, parlant més fluix i procurant i ajudant que tots els membres del seu equip entenguessin el criteri pel qual s'havien decidit a classificar els objectes.

Sessió 11: Com que aquesta sessió ja era la última que realitzaríem vam decidir dedicar tota l'estona a la realització dels plans d'equip per tal de concloure i avaluar la feina de tots els equips base.

Com que son alumnes de p.5 vaig decidir dedicar l'estona necessària a cada equip per ajudar-los a realitzar el seu pla d'equip. Per tant els alumnes es van col·locar en equips base i mentre realitzaven una altra tasca que la mestra els hi havia encarregat jo vaig anar passant per cada un dels equips i els vaig anar presentant el pla d'equip tot explicant-los perquè servia. Així que jo els anava llegint les preguntes i entre tots pensaven i decidien les respostes. Un cop tots estaven d'acord, escrivia la resposta en el pla d'equip.

A través del pla d'equip tots els equips van poder reflexionar sobre totes aquelles coses que feien bé però també sobre alguns problemes que encara tenien i que per tant havien de treballar junts per millorar-ho. Per tant va resultar molt útil tant pels alumnes, els quals van tenir la oportunitat d'avaluar la seva feina, com per a mi, ja que això em va ajudar a veure els progressos que s'havien aconseguit i en les coses que encara s'havia de seguir treballant.

4.6 Valoració dels resultats

Abans de l'aplicació d'aquesta proposta, el grup classe es trobava amb una sèrie de dificultats que ja he descrit anteriorment a l'apartat d'anàlisi i les quals vaig creure important solucionar o si més no, treballar per millorar-les.

Per saber si l'estratègia metodològica que he portat a terme, en aquest cas, una proposta d'aprenentatge cooperatiu, ha estat favorable aniré analitzant els objectius proposats al començament per comprovar si s'hi després de totes les intervencions a l'aula s'han assolit o no pel contrari s'ha de seguir treballant per assolir-los. Això ho faré tenint en compte la valoració final que va fer la mestra sobre tot el procés.

Un primer objectiu era aconseguir assolir un clima d'aula més cooperatiu i no tant competitiu. Al inici els resultava molt complicat ajudar-se entre ells, donar el temps necessari a cada un dels seus companys, realitzar les activitats d'una manera conjunta, arribar a uns acords entre tots... però a mida que anaven passant els dies i anaven

treballant de manera més cooperativa cada vegada els resultava menys complicat. Un cop finalitzada la proposta podem dir que gracies a l'aprenentatge cooperatiu han aconseguit establir relacions més positives entre ells, han après a escoltar i respectar la opinió dels altres i tot i que encara s'ha de seguir treballant, ja que amb una proposta d'intervenció de dotze sessions no n'hi ha prou, els ha servit per adonar-se que l'escola no és una competició i que el més important és treballar, ajudant-nos sempre els uns als altres per tal d'aconseguir que tots aprenguem noves coses.

El segon objectiu que ens vam plantejar va ser el de promoure la implicació de tots els alumnes i aquest sense cap dubte podem dir que s'ha assolit. En l'aprenentatge cooperatiu la implicació de tots els alumnes és clau per tal d'aconseguir l'èxit de l'equip i per tant durant tota les sessions dutes a terme, la implicació de cada un dels membre de l'equip ha estat clau per resoldre les diferents activitats. Mitjançant les estructures d'aprenentatge cooperatiu se'ls donaven les guies sobre com s'organitzava i s'havia de dur a terme l'activitat. Cap alumne es va quedar al marge durant les sessions ja que mentre treballaven, tant la mestra com jo anàvem passant pels diferents equips recordant-los que tots i cada un dels membres de l'equip tenia una responsabilitat i que l'èxit de tot l'equip depenia de la feina de tots, si un company d'equip fallava, fallaven tots. Aquest va ser un concepte que van assolir molt aviat i per tant tots alumnes s'implicaven molt en qualsevol de les activitats realitzades en equips.

El tercer objectiu que ens vam marcar va ser promoure l'aprenentatge independent i autodirigit. Aquest objectiu considero que, tot i que s'ha avançat molt, no crec que estigui del tot assolit. Son una classe en la qual hi ha molts alumnes insegurs i la majoria de vegades, abans de començar a realitzar alguna tasca sempre pregunten a la mestra si han entès bé el que havien de fer per tal de no equivocar-se. A més sempre que tenen qualsevol dubte o dificultat a la primera persona que recorren és a la mestra. Canviar per tant aquesta manera de fer i aconseguir que els alumnes tinguin més confiança en si mateixos resulta una tasca complicada i a la qual s'hi ha de dedicar molt temps. Tot i així si que considero que a través de l'aprenentatge cooperatiu els alumnes se'n han adonat que moltes vegades es poden ajudar i organitzar entre ells sense l'ajuda de la mestra. En les primeres activitats que vam realitzar, els alumnes constantment ens cridaven tant a la mestra com a mi per tal que els resolguéssim

dubtes, a mida que passaven els dies cada vegada se'n sortien més sols i per tant podíem dedicar-nos a estar amb aquells alumnes que més requerissin de la nostra ajuda. Podem afirmar per tant que treballant de manera cooperativa els alumnes s'impliquen en un seguit de procediments que abans portava a terme el docent com per exemple, la planificació de la tasca, el control del seu progrés, la recerca i selecció dels recursos, etc. I per tant obtenim com a resultat alumnes més autònoms e independents.

El següent objectiu que ens vam volíem assolir va ser l'establiment de relacions més solidaries entre els alumnes. Aquest objectiu va força lligat amb el primer però en aquest fa referència més concretament a les relacions entre alumnes i no tant al clima general de l'aula, encara que són dos aspectes que van de la ma. Considero que després de la intervenció a l'aula les relacions entre els membres del grup i en especial els dels membres dels propis equips s'han reforçat ja que l'aprenentatge cooperatiu els ha permès augmenta la quantitat i qualitat de les interaccions entre alumnes i a més els ha ajudat a desenvolupar habilitats socials i comunicatives com: aprendre a relacionar-se, escoltar activament als altres, parlar per torns, intercanviar idees i sentiments, acceptar la diversitat... Per tant el fet de crear més interacció entre ells ha ajudat a crear una major cohesió dins del grup, potenciada pel desenvolupament d'actituds d'amistat i confiança, i aconseguint d'aquesta manera una major integració entre companys i una valoració més positiva dels altres. Tot això ha influït en l'ajuda mútua entre companys i l'acceptació de les idees de tots els companys i companyes.

Per últim l'objectiu que volíem assolir era el d'aconseguir una aula més inclusiva on tots els alumnes hi estiguin integrats i s'hi sentin a gust. Considero que aquest últim engloba molts dels objectius que acabem de comentar, ja que una aula inclusiva, ha de ser una aula on hi hagi un clima d'aula de cooperació, on hi hagin unes relacions solidaries entre companys i on la implicació de tots els alumnes sigui quelcom imprescindible. Per tant, tot i que encara s'ha de seguir treballant en molts aspectes podem dir que el camí que em iniciat amb aquesta proposta és un bon recurs per seguir treballant en tots els aspectes que permeten aconseguir una aula més inclusiva.

Per tant podríem dir que l'aprenentatge cooperatiu ha donat resposta a moltes de les dificultats que existien a l'aula i per tant per poder assolir del tot els objectius que ens havíem marcat és del tot necessari continuar treballant en aquesta línia.

4. CONCLUSIONS

Després de la realització del Treball Final de Grau totes les conclusions que n'extrec són molt positives. He après ha estudiar la situació d'una aula i analitzar-ne les dificultats, he après a buscar estratègies, ha elaborar una proposta, en aquest cas d'aprenentatge cooperatiu i ha portar-la a terme. Totes aquestes accions considero que són tasques del tot necessàries per un docent i per tant aprendre a fer-les és el primer pas.

En algunes ocasions m'ha resultat complicat pensar en com adaptar moltes de les estructures cooperatives, ja que moltes d'elles estan pensades per alumnes més grans i no tant per Educació Infantil. A més en moltes d'elles, igual que en els quaderns o plans d'equip la lectoescriptura és necessària i per tant vaig haver de pensar de quina manera ho podien fer, però sense haver d'escriure.

Després de l'aplicació dins d'una aula de l'aprenentatge cooperatiu i observar de primera mà les seves múltiples avantatges, encara crec més en aquesta estratègia i aquesta manera de treballar ja que considero que és la millor manera per aconseguir aules més inclusiva on tots els alumnes hi tinguin cabuda.

Per últim m'agradaria acabar citant una frase del meu tutor del treball, Pere Pujolàs en un dels seus llibres: *Aprendre Junts, alumnes diferents*.

Saber, saber fer, saber ser i saber conviure indiquen la complexitat d'allò que una escola inclusiva ha de contribuir a desenvolupar en els alumnes, que va molt més enllà d'un conjunt de coneixements acadèmics codificats i classificats.

5. BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, Ideas, propuestas y experiencias, para mejorar las Instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M. del Mar; ALSINET, J.; BASSEDAS, E.; GINÉ, N.; MASALLES, J.; MASIP, M.; MUÑOZ, E.; NOTÓ, C.; ORTEGA, A.; RIBERA, M.; RIGOL, A. (2000). *Com ens ho fem? Proposta per educar en la diversitat*. Barcelona: GRAÓ.

“Article 26”. *Declaració universal dels Drets Humans. Adaptada i proclamada per la resolució de l’Assemblea General 217*, 10 de desembre de 1948.

DE LA CERDA, Maribel (2013). *Per una pedagogia d’ajuda entre iguals. Reflexions i pràctiques*. Barcelona: GRAÓ.

DURAN, David; TORRÓ, Jordina (2003) *Tutoria entre iguals; un mètode d’aprenentatge cooperatiu per a la diversitat. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

FERREIRO, Ramón (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Sevilla: Trillas.

HUGUET, Teresa (2006). *Aprender juntos a l’aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: GRAÓ.

JOHNSON, David; JOHNSON Roger (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo e individualista*. Buenos Aires. Aique

MACARULLA, Isabel; SAIZ, Margarida (2009). *Bones pràctiques d’escola inclusiva*. Barcelona: GRAÓ.

MONTÓN, María José (2003). *La integració de l’alumnat immigrant al centre escolar. Orientacions, propostes i experiències*. Barcelona: GRAÓ.

PUJOLÀS, Pere; LAGO, José Ramon; RIERA, Gemma; PEDRAGOSA, Olga; SOLDEVILA, Jesús (2006). *Cap una educació Inclusiva. Crònica d’unes experiències*. Barcelona: Eumo.

PUJOLÀS, Pere (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.

REYES, M.; PUJOLÀS, Pere; SERRA, Joan (2002). *Una altre assessorament per a l'escola. L'assessorament psicopedagògic des d'una perspectiva comunitària*. Barcelona: La Galera.

PUJOLÀS, Pere; LAGO, Jose Ramón; NARANJO, Mila; PEDRAGOSA, Olga; RIERA, Gemma; SEGUÉS, Teresa; SOLDEVILA, Jesús; JOAN, Mercè; OLIVERES, Anna; OLMOS, Glòria; TORNÉ, Alba; RODRIGO, Carles; PUJOL, Rosa (2011). *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/ Aprendre a Cooperar) per ajudar a ensenyar a aprendre en equip*. Grad.

ANNEX

1. Entrevista amb la tutora de P.5

1. Quines son les principals dificultats observades en el grup?

És un grup que en general presenta algunes dificultats, són un grup molt individualista, poc solidari amb els seus companys i amb una gran falta de cohesió entre ells. Pel altre banda són nens i nenes que els agrada molt parlar i dir la seva i en general s'engresquen davant de qualsevol proposta.

Les dificultats més específiques, com per exemple, alguns alumnes amb dificultats d'expressió oral, d'altres que no paren a pensar què han de fer i sempre van a remolc del què fan els altres, són aquells que els costa més prendre la iniciativa i estar segurs amb allò que ells pensen.

2. Quins alumnes de la teva classe són els més vulnerables o els més susceptibles de ser exclosos? Hi ha algun nen/a amb PI o amb dictamen?

La Laila és una nena d'origen marroquí. Va iniciar l'escolaritat amb ells i sempre s'ha tractat com una més del grup. En general se la veu força integrada, però a vegades, i no saps perquè, hi ha companys que en certes situacions l'exclouen, sobretot en el moment de fer grups, parelles o jugar al pati.

3. Quins altres alumnes són els que poden tenir més dificultats per aprendre a la teva classe?

Hi ha un grupet de nens i nenes que presenten dificultats en el llenguatge verbal i que aquests afecta també en les altres àrees. La nena amb més dificultats és la Mireia: dificultats en el llenguatge, en la interiorització de conceptes, en el raonament matemàtic... i el Roger. Després hi ha un grupet de nens i nenes que els costa està concentrats, estan acostumats a que a casa se'ls resol totes els reptes i se'ls facilita tot, no estan acostumats a pensar com poden resoldre les seves dificultats, anticipar-se, sovint tenen una estructuració familiar complexa que els fa ser més fràgils... Aquest podrien ser: Clàudia, Èric, Íngrid i Paula.

4. Com creus que s'haurien d'atendre aquests alumnes?

Amb una atenció més individualitzada. Amb activitats més de petit grup.

5. Quins problemes suposa atendre aquests nens i aquestes nenes?

T'agradaria dedicar-los-hi més temps individual, més moments de tu a tu, i moltes vegades es plantegen activitats més de gran grup que dificulta oferir-los-hi aquesta atenció. Una opció seria organitzar més activitats en petit grup, on els nens i nenes puguin ser autònoms, però això costa, ja que hi ha molts alumnes que necessiten tenir la confirmació de l'adult molt sovint, o són molt ràpid executant la tasca, no acaben de trobar el repte, es cansen de seguida, s'esveren amb els companys...

6. Hi ha algun alumne amb més dificultats d'aprenentatge.

No.

7. Quines estratègies es duen a terme per poder atendre a la diversitat de l'alumnat? (racons, projectes, tallers...)

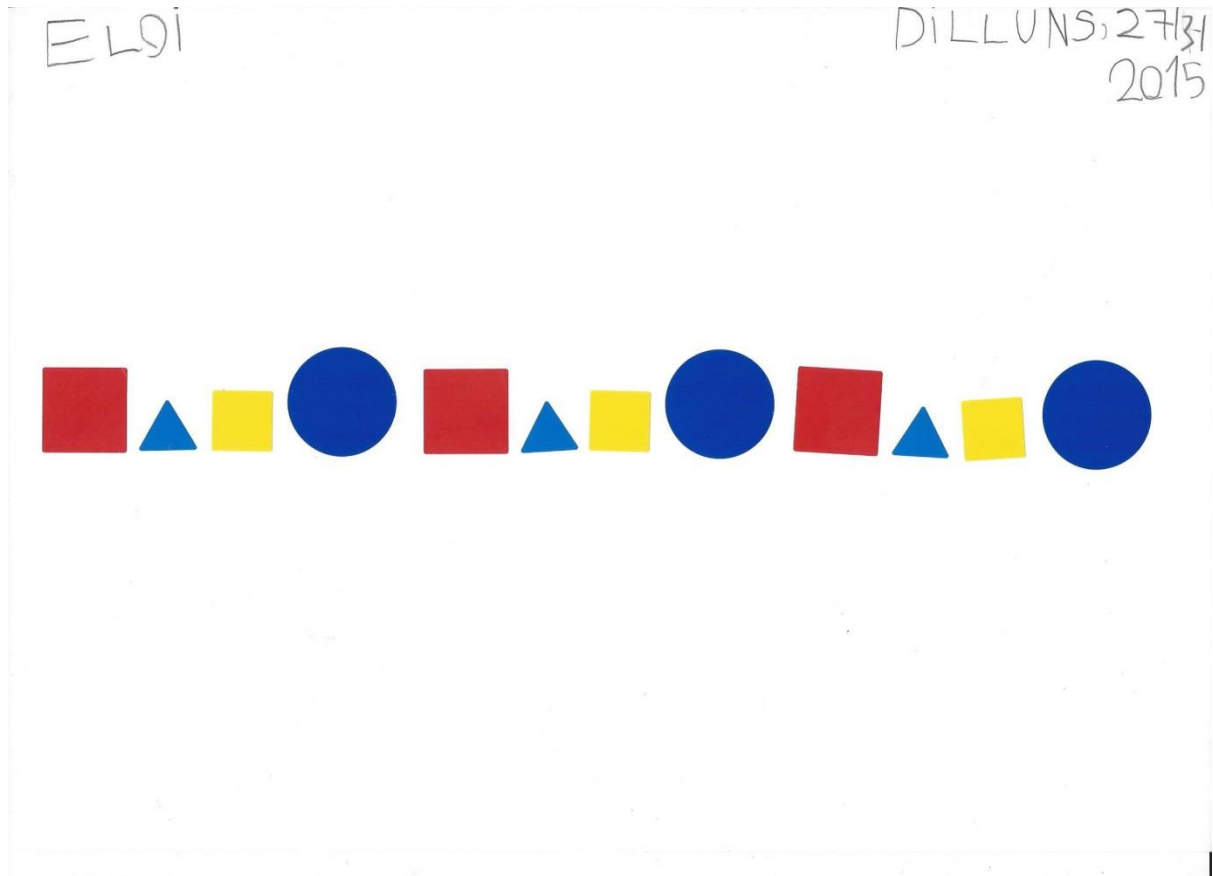
L'estratègia és aprofitar els dies que som dos mestres a la classe, per fer racons de joc i treball i dividir el grup en dos. D'aquesta manera pots atendre amb més tranquil·litat aquets alumnes i dedicar-hi més atenció.

8. Creus que hauria de millorar alguna cosa per atendre més bé aquests alumnes (amb més dificultats d'aprenentatge)?

Considero que treballar en petits grups o racons, acostumar els nens i nenes a ser autònoms (corregint-se, buscant nous reptes, organitzant-se l'espai i el material...), a treballar en equip (saber parlar, aprendre escoltar, respectar i acceptar les decisions dels altres, viure les activitats en grup com un equip, no com una competició,...) fora una manera molt interessant de treballar i segurament facilitaria la funció de la mestra empenen un paper més d'acompanyant i poden atendre, potser una mica millor, les dificultats individuals. Malgrat crec que és difícil.

Nom de l'activitat: Seriació de gomets

Aquest és la fitxa d'un alumne sobre l'activitat de seriació que vam realitzar.



4. Activitat: Sudoku de colors

Aquestes són les fitxes que van realitzar cada equip.

















NOM DE L'EQUIP: ANIMALS DAL MAR

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: LAI PAULA GUILLEM
ROGER B.

















NOM DE L'EQUIP: EL STAURON

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: ANDRÉS POLA
LAILA MIREIA

















NOM DE L'EQUIP: CAGARU DE MAR

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: MAURÒ ELOI
INGRID MARTINA

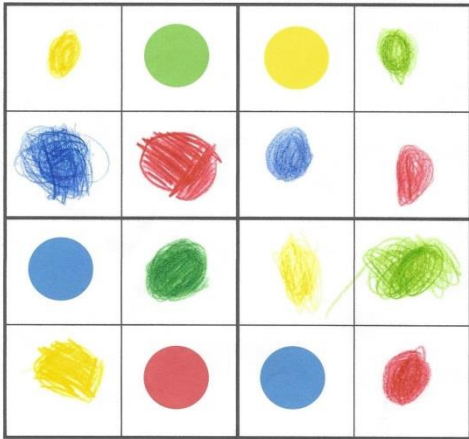
NOM DE L'EQUIP: CAAVCS

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: ~~ALBERT~~ BRUNA ROBERTA

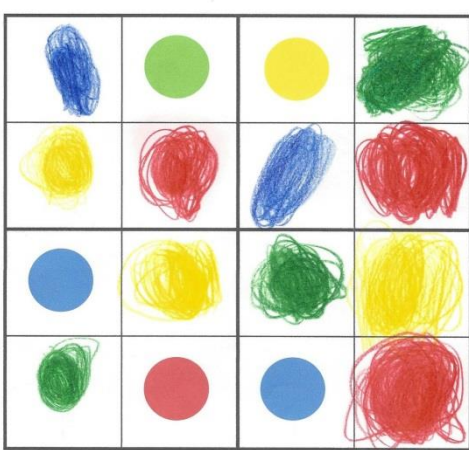
NOM DE L'EQUIP: PEIX PALLASSO

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: ERI-SOFIA
ALEXIA. GUILLEM



NOM DE L'EQUIP: BALIGAS

NOMS DELS MEMBRES DE L'EQUIP: LILUKE ROSA
MIREIA M. CLAVIA



5. Activitat: On està l'error?

Aquesta és la fitxa d'un dels alumnes sobre l'altre activitat de seriació que vam realitzar.

EL 91

TROBA LA FORMA, EL COLOR I EL PEIX QUE NO SEGUEIX LA SERIE.

The worksheet contains four rows of shapes and colors. Row 1 consists of blue shapes: circle, square, triangle, rectangle, circle, square, triangle, rectangle, circle, square, square. The last two squares are circled. Row 2 consists of colored circles: orange, red, green, blue, orange, orange, red, green, blue, orange, red, green. The two orange circles are circled. Row 3 consists of blue shapes: triangle, circle, square, rectangle, triangle, circle, square, square, triangle, circle, square, rectangle. The two squares are circled. Row 4 consists of colored circles: red, orange, green, blue, red, orange, green, blue, red, orange, blue, green. The last two circles are circled.