

L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió

David Duran Gisbert, Sílvia Blanch Gelabert

Resum: L'article fa una reflexió teòrica i pràctica sobre l'ús de l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió a les aules. A partir d'una revisió general dels principis que sustenten l'aprenentatge cooperatiu, de les raons en favor del seu ús i de les condicions que el possibiliten, es presenten dos elements clau i indissociables per a la cooperació: l'aprenentatge entre iguals i la inclusió. Es destaca el valor educatiu de les interaccions entre iguals i es proporcionen elements que afavoreixen la conversió d'aules i centres en comunitats que fomentin una cultura escolar inclusiva basada en una participació social cooperativa. En aquest sentit, també es presenten alguns dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu més utilitzats en l'àmbit escolar, per tal d'exemplificar algunes maneres de treure partit de la diversitat present a l'aula. Finalment, es fa referència a la manera d'introduir l'aprenentatge cooperatiu a les aules per tal que passi a formar part del repertori habitual de les actuacions de les aules i dels centres.

Abstract: This article presents both a theoretical and practical reflection on the use of cooperative learning as an instructive strategy to encourage inclusion in the classroom. Starts with a general revision of the principles that sustain the cooperative learning, the arguments in favor of its use and the conditions which facilitate it, then examines in depth the two key elements for cooperation: peer learning and inclusion. The article focuses on the educational value of peer learning and presents different elements in order to encourage the classrooms and schools to become communities which then promote an inclusive school culture based on social cooperative participation. In that context some of the most used cooperative learning methods in the educational field are presented in order to demonstrate ways to take advantage of the diversity in the classrooms. Finally, there are some references about how to introduce cooperative learning into the classroom in order to make it part of the everyday standard repertoire of actions in the classrooms and schools.

Descriptors: Aprenentatge cooperatiu. Escola inclusiva. Aprenentatge entre iguals. Treball en equip. Tutoria entre iguals.

El valor educatiu de les interaccions entre iguals

Durant molts anys, l'ensenyament s'ha vist influït per una concepció uniformitzadora de l'alumnat i dels grups-classe. Se'ns va voler fer creure que si s'agrupaven nois i noies de la mateixa edat, les seves característiques serien tan semblants que l'ensenyament que requerien podia ser igual per a tots. Ha calgut un temps per adonar-nos d'una realitat òbvia: que els alumnes de qualsevol grup-classe són diversos —com tot agrupament humà— i que, per tant, plantegen diversitat de necessitats educatives que alhora requereixen diferents respostes d'ensenyament, si no volem fracassar, nosaltres com a ensenyants i ells com a aprenents.

De forma similar, la concepció dominant només havia donat valor educatiu a les interaccions entre pro-

fessor i alumnes. S'entenia que el professor era l'únic dipositari del saber i l'únic que era capaç d'ensenyar. Les interaccions entre alumnes eren vistes com un element entorpidor de l'aprenentatge, que calia limitar o, senzillament, eliminar. La frase «No hablaré en clase» anava clarament destinada a aquest efecte. No es referia pas al mestre, ni a l'alumne en el moment que era interrogat pel mestre. Anava dirigida a minimitzar les interaccions que es considerava que no tenien valor educatiu, les interaccions entre iguals.

Aquesta concepció que atorgava al mestre el monopoli de la capacitat d'ensenyar —de la capacitat de mitjançar entre l'activitat mental de l'aprenent i el nou coneixement— ha tingut, al nostre parer, dues conseqüències:

- Limitació de la font d'ajudes disponibles a l'aula. Si l'ajuda pedagògica només prové del mestre, en un grup nombrós d'alumnes la proporció d'ajuda és molt limitada i la capacitat per ajustar-la a les necessitats d'aprenentatge de cada alumne es veu realment compromesa. Molts professors expressen una profunda frustració justament per la impossibilitat d'arribar a donar ajudes individualitzades als alumnes que en demanen.
- Sensació de solitud produïda per creure's l'únic responsable d'oferir oportunitats d'aprenentatge a tots i cadascun dels alumnes. Aquesta sensació pot anar acompanyada de sensació de fracàs si, lògicament, el mestre no se'n surt en aquesta complexa tasca.

Però de la mateixa manera que reconèixer la diversitat de l'alumnat ens ha permès millorar la qualitat de l'ensenyament per a tothom, el fet d'adonar-nos que podem aprendre dels altres també té aquest potencial de millora. Molts mestres són conscients que aprenen dels seus companys; que els alumnes també poden actuar de mediadors dels seus iguals i que les ciències de l'educació ens parlen de la importància de la interacció amb altres —també amb iguals— com a mecanisme d'aprenentatge. Òbviament, no tota interacció entre alumnes comporta aprenentatge (de la mateixa manera que no tota interacció entre professor i alumne en suposa). Però si aprenem a emprar les interaccions entre els alumnes, podem utilitzar aquest recurs (el *peer power* o poder entre iguals, com alguns s'hi refereixen) com a font d'aprenentatge. Si aprenem a mobilitzar la capacitat de mediació que tenen els alumnes, podem convertir les nostres aules en comunitats d'aprenents on els alumnes no solament aprenen de les ajudes del professor —forçosament limitades—, sinó que també aprenen gràcies a les ajudes mútues que s'oferixen entre ells, sota la supervisió del professor.

Però mobilitzar la capacitat mediadora dels nostres alumnes, fer que els nostres alumnes cooperin per aprendre, no és fàcil. Molts professors han potenciat el treball en grup i han obtingut resultats poc satisfactoris. Alguns professors i alumnes, després d'haver passat per aquestes experiències, ens diuen que en el treball en grup sempre hi ha alumnes que no fan res i d'altres que ho han de fer tot.

En aquest sentit, creiem que val la pena de distingir tres dimensions dels contextos d'interacció que tenen lloc també als centres escolars i a les aules:

1. **Agrupament.** Un agrupament està format per persones que coincideixen en espai i temps, de les quals no s'espera cap tipus d'interacció més enllà de les vinculades a normes socials de convivència. Comparteixen l'objectiu, però no és necessari que interactuïn per tal d'assolir-lo. Per exemple, és el

cas de persones que es troben en un teatre, en un autobús o en un grup-classe.

2. **Grup.** El grup és un nombre limitat de persones que conflueixen per tal d'assolir juntes un objectiu comú. La interacció entre elles no està estructurada, cosa que generalment comporta que les aportacions dels membres siguin desiguals o, a voltes, el resultat es redueixi a una compilació de treballs individuals. Segurament és la forma més habitual de treball en grup emprat a les aules.
3. **Equip.** És un grup de persones que coopera per tal d'assolir un objectiu comú a partir de les aportacions imprescindibles de cada un dels membres. Aquesta cooperació implica habitualment una repartició equitativa de les responsabilitats, de manera que cadascú és indispensable per a la consecució de l'objectiu marcat. Basat en la interdependència positiva, els resultats individuals depenen dels resultats de l'equip i, per tant, els membres s'estimulen, es motiven i s'ajuden mútuament. Exemples en són una companyia de teatre, l'equip esportiu, el grup de música o l'equip d'alumnes que treballen cooperativament.

Algunes pràctiques de treball en grup que es fan a les aules, analitzades amb deteniment, no són més que activitats individuals que es demanen de resoldre en petit grup: donar o rebre ajuda no és estrictament necessari, i acostuma a passar que els alumnes viuen les demandes dels companys com a distraccions. El treball en grup necessita més que agrupar un petit nombre d'alumnes entorn d'una taula. Si no estructurarem més l'activitat, el més habitual és que es produeixi el repartiment desigual de tasques (hi ha qui treballa poc o gens i qui treballa massa o va pel seu compte) i la dispersió de responsabilitats.

Cal aprendre a estructurar les interaccions entre iguals, per tal de fer el pas del simple treball en grup al treball en equip, caracteritzat per la cooperació. Passar del grup a l'equip, o garantir la cooperació per maximitzar les oportunitats de participació i aprenentatge per a tothom és el repte que molts docents tenim al davant i del qual ens ocuparem al llarg de l'article.

L'estructura cooperativa d'interacció a l'aula

Les interaccions a l'aula responen a les tres estructures ja clàssiques estudiades per Johnson i Johnson (1991): la competitiva, la individualista i la cooperativa. El quadre 1 ens permet una aproximació molt sintètica a les tres estructures que, sovint, es donen de forma simultània a les aules. Fins i tot podria dir-se que l'estructura individualista és, en realitat, part de les altres dues: no hi ha treball competitiu o cooperatiu sense l'individual.

QUADRE 1. Estructures d'aprenentatge

	Estructura competitiva	Estructura individualista	Estructura cooperativa
Tipus de treball	Individual per competir	Individual	Individual per cooperar
Ajuda mútua	No es tolera	És tolerada	Es fomenta
Interdependència	Negativa	No n'hi ha	Positiva
Nota (avaluació)	Normativa	De progrés individual	D'equip (progrés)
Control de l'activitat	El professorat decideix el què i el com	El professorat decideix el què i el com	Els alumnes participen en decisions
Rols	El professor ensenya i resol dubtes	El professor no arriba a tots	Els alumnes també s'ensenyen entre ells
Autonomia	Poca	Poca	Més
Tipus de motivació	Extrínseca	Depèn de cada alumne	Intrínseca

Elaboració pròpia a partir de Johnson i Johnson (1991).

Malgrat la simplicitat, el quadre pot servir-nos per prendre consciència del passat competitiu i del present individualista de les nostres pràctiques escolars. Resulta paradoxal que, malgrat els inconvenients de les altres estructures i els clars avantatges de la cooperativa, sigui aquesta darrera la menys emprada i la que requereixi encara una atenció especial. Amb aquest objectiu, us presentem algunes raons a favor de l'ús de la cooperació a les aules.

1. *La cooperació com a estratègia instruccional per a l'educació inclusiva*

Les diferències entre els alumnes són un requisit imprescindible per a l'aprenentatge cooperatiu. La diversitat dins de l'equip és necessària per a l'establiment de relacions d'ajuda mútua. Per tant, es pot dir que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia per a la diversitat, ja que no solament reconeix les diferències entre els alumnes sinó que les valora positivament i en treu profit pedagògic. En els equips, sempre heterogenis, els alumnes més capaços també aprenen ajudant els companys. Aquesta consideració fa que l'alumne amb dificultats sigui acceptat i valorat, ja que, gràcies a ell, altres companys tindran més oportunitats d'aprendre. És per això que l'aprenentatge cooperatiu està recomanat pel moviment internacional per l'escola inclusiva (ECHEITA i altres, 2004) com a estratègia per a l'atenció a la diversitat.

2. *La cooperació desenvolupa habilitats i actituds bàsiques per a la democràcia*

El treball en equip permet posar en joc habilitats i actituds bàsiques amb companys en situacions reals. Són molts els estudis que han posat en relleu la importància de les destreses interpersonals i cognitives imprescindibles per viure en societat que el treball en equip ajuda a desenvolupar. Ser capaç d'organitzar-se, treballar amb altres, resoldre conflictes, negociar, arribar a acords, ser crític, fomentar l'escolta activa, oferir, demanar i acceptar ajudes, acceptar altres punts de vista o empatitzar són algunes de les habilitats socials complexes que cal desenvolupar per a la vida comunitària democràtica. A més, tal com assenyala Perrenoud (2001), el treball en equip permet als alumnes experimentar la cooperació com a instrument per a la creació de col·lectius de transformació social.

3. *La cooperació com a competència clau per a la societat del coneixement*

Segons la comissió de la UNESCO per a l'Educació del segle XXI, treballar en equip és una de les quatre capacitats bàsiques que ha de facilitar l'educació, i és també, una de les tres competències clau identificades per DESECO (programa de la OCDE per a la definició i selecció de competències). Com que és una de les principals competències del *brain worker* o treballador del coneixement, no sorprèn que el món empresarial cada dia hi estigui més interessat, no solament com a capacitat necessà-

ria en els treballadors, sinó també com a mecanisme interempresarial. Evidentment aprendre a cooperar és un aprenentatge funcional per a la societat actual.

4. La cooperació com a motor d'aprenentatge

Les interaccions amb els altres permeten crear situacions òptimes per a l'aparició del conflicte sociocognitiu, desencadenant de l'aprenentatge, de què tant ens parlava Piaget. És també a partir de la interacció amb algú més competent (el mediador, en termes de Vigotski) que hom rep un suport més ajustat per a l'aprenentatge. Cal considerar l'aprenentatge no una fita individual, sinó més aviat el producte de l'activitat social on altres membres més experts ofereixen guies i ajudes que permeten a la persona convertir-se en un participant cada vegada més competent i autònom (WELLS, 2001). Per tant, saber cooperar implica aprendre dels altres i amb els altres, competència que ens permetrà aprendre durant tota la vida.

Les interaccions entre iguals que comporten aprenentatge poden ser de tipus molt variat. Per tal de sintetitzar-les, podem veure-les de la forma ja clàssica que ens proposen Damon i Phelps (1989) i que les situen al llarg d'un continu de menys a més simètriques. Així, en un extrem hi trobaríem la tutoria entre iguals, on un alumne més expert desenvolupa el rol de tutor de la seva parella, el tutorat, en una relació clarament asimètrica entre ambdós. En l'altre extrem, hi trobaríem l'aprenentatge col·laboratiu, en el qual els membres de l'equip, malgrat que puguin desenvolupar rols diferents, compten amb un

nivell similar o equivalent de coneixement que els permet establir unes relacions més simètriques. La tutoria i la col·laboració convergeixen en les relacions de cooperació que situaríem al mig del continu. En realitat, si observem un equip, podem trobar-hi característiques convergents d'ambdós extrems: en un moment determinat, la Berta pot desenvolupar el rol de tutora envers la resta, però al cap d'uns instants, actuar com a tutorada.

És per aquesta raó que considerem l'aprenentatge cooperatiu un terme paraigua, tal com es presenta en el gràfic adjunt, sota el qual trobem reunides pràctiques tant de tutoria entre iguals com d'aprenentatge col·laboratiu.

Podem referir-nos a la tutoria i a la col·laboració com a dues formes d'aprenentatge cooperatiu, ja que en ambdós casos es compleixen les cinc condicions plantejades per Johnson, Johnson i Holubec (1999), que caracteritzen el treball en equip o cooperatiu. Malgrat que són molt conegudes, per essencials, voldríem recordar breument aquestes condicions.

1. *Interdependència positiva.* L'èxit de cada membre de l'equip va lligat a l'èxit de tot l'equip. És a dir, per tal que en Marc aconsegueixi l'objectiu (o l'aprenentatge) és necessari que els companys d'equip també ho facin. Això ha de comportar que els alumnes es facin responsables no solament del propi aprenentatge, sinó també del dels companys. La creació de la interdependència positiva no és espontània i requereix una planificació per part del professorat: que l'equip tingui uns objectius clars, un reconeixement de grup (que comporta avaluació i nota d'equip), divisió dels recursos (habitualment distribuint la informació i limitant

GRAFIC 1. Dimensions de l'aprenentatge entre iguals



els materials) i, sovint, la possibilitat de desenvolupar rols complementaris.

2. *Interaccions cara a cara.* Maximitzen les oportunitats d'interacció entre els membres de l'equip de manera que es generin dinàmiques d'ajuda, suport i ànim. Aquesta condició comporta limitar el nombre de membres de l'equip i no és incompatible amb interaccions dins dels contextos virtuals oferts per les noves tecnologies.
3. *Responsabilitat individual.* És molt important que cada membre de l'equip es mantingui actiu i faci aportacions al grup per tal d'evitar l'efecte polissó (on hi ha membres que aporten poc) o alumnes que, per contra, carreguen amb excessiva responsabilitat. Per tal d'assegurar l'aportació equitativa de tots els membres és necessari estructurar l'activitat mitjançant la divisió de tasques, rols, avaluacions individuals per posar nota d'equip o l'elecció aleatòria de portaveu. Tal com veurem després, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu plantejaran diverses formes d'aconseguir-ho.
4. *Ensenyament deliberat d'habilitats socials.* El treball en equip no està predeterminat genèticament. Per tant, el treball en equip, com moltes altres habilitats, s'ha d'aprendre. Les habilitats socials de la cooperació (comunicació adient, resolució constructiva de conflictes, empatia, consens...), només es despleguen treballant amb altres, però cal oferir ajudes i temps als alumnes per tal que les desenvolupin.
5. *Autoreflexió d'equip.* Cal que els membres de cada equip tinguin un temps suficient per poder trobar marcs de reflexió conjunta i prendre decisions d'ajuda i millora per a les properes ocasions.

Si entenem bé aquests principis que sustenten l'aprenentatge cooperatiu, ens serà relativament senzill imaginar situacions a les nostres aules per dur-lo a terme. Tot i així, ens pot ser útil conèixer alguns mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que no són més que dissenys didàctics de diversa complexitat que fomenten la cooperació en els grups d'alumnes. Més endavant, a tall d'exemple, presentarem alguns d'aquests mètodes que, convenientment ajustats a la realitat de cadascú, poden ajudar a introduir l'aprenentatge cooperatiu a les aules.

Inclusió i aprenentatge entre iguals

Tal com hem anat argumentant, inclusió i aprenentatge entre iguals són indissociables. Ja hem insistit que l'aprenentatge entre iguals necessita les diferències entre els alumnes, que emprin com a font per bastir interaccions que donin oportunitats d'aprenentatge. És necessària l'heterogeneïtat dins de l'equip, o la diferència

entre tutor i tutorat, que de vegades fins i tot pronunciem creant parelles amb alumnes de diferents edats. No pot haver-hi aprenentatge cooperatiu sense diversitat. Però, al mateix temps, l'educació inclusiva també necessita utilitzar la capacitat que tenen els alumnes d'aprendre oferint-se ajudes mútuament. Per això dèiem que l'aprenentatge cooperatiu és considerat una estratègia instruccional de primer ordre per a la inclusió (AINSCOW, 1991; STAINBACK i STAINBACK, 1999; PUJOLAS, 2001).

De fet, la inclusió consisteix en la creació de comunitats on totes i cada una de les persones involucrades —alumnes i professors— se senten reconegudes i amb oportunitats reals de participar i aprendre. Per tal de superar visions més reduccionistes, en què predominen la competició i la individualització, cal convertir el centre, i especialment les aules, en comunitats on tots els membres cooperin per aprendre. Com diu Sapon-Shevin (1999) la idea que «ningú de nosaltres és més capaç que tots junts» ha de ser present en tots els components de la dinàmica escolar.

És per això que es fa referència a l'aprenentatge cooperatiu com una eina eficaç per a l'acceptació de la discapacitat (PUTNAM, 1997), per a l'educació intercultural (DIAZ-AGUADO, 2003) o per a la prevenció de l'assetjament escolar (DIAZ-AGUADO, 2006). Treballar en equip permet crear vincles de suport entre alumnes, especialment amb els que pateixen risc d'aïllament, facilita trencar barreres, desestimar estereotips i valorar la diversitat. No n'hi ha prou de saber que en Xavier no hi sent o que la Nàdia ha arribat de Romania i tots dos estan a la meua classe. És treballant en equip amb ells que tots tindrem l'oportunitat d'acceptar, valorar i enriquir-nos de les diferències. Passarem de pensar en individus que formen una classe a pensar que tots junts som la classe dels cargols.

Fent una revisió de les investigacions que han analitzat l'efectivitat d'utilitzar l'aprenentatge entre iguals com a eina inclusiva amb alumnes situats en el que Echeita (2006) anomena «la zona de vulnerabilitat», trobem resultats engrescadors. Una revisió de cinquanta estudis realitzats durant la dècada dels anys noranta (UTLEY i altres, 1997) mostrava la millora en les competències bàsiques, les actuacions interpersonals i acadèmiques, les interaccions amb els companys i també en la comunicació social dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge gràcies a l'aprenentatge cooperatiu.

Altres estudis han donat llum a la potencialitat de la tutoria entre iguals com a eina efectiva per a la inclusió (LONGWILL i KLEINERT, 1998; SCRUGGS i MASTROPIERI, 1998). Una revisió feta per Spencer i Balboni (2003) de 51 estudis sobre la tutoria entre iguals, en la qual participaven alumnes amb discapacitat intel·lectual que actuaven com a tutors, revela resultats satisfactoris envers els ajuts que van donar per tal de millorar habilitats acadèmiques i personals. Els autors assenyalen que aquest

resultat es deu a l'augment en el temps real de treball, la instrucció personalitzada, les oportunitats de practicar i la retroalimentació immediata en gran varietat d'àrees acadèmiques i contextos. Altres estudis que han situat alumnes disruptius en el paper de tutors (MAHER, MAHER i THURSTON, 1998), per contradictori que sembli, han obtingut resultats molt positius. Hi ha força investigacions en què alumnes vulnerables (amb espectre autista o ceguesa, per exemple) actuen com a tutors. Una (SHAMIR i LAZEROVITZ, 2007) conclou que oferir l'oportunitat que aquests alumnes, habitualment amb rols poc actius a l'aula, puguin actuar com a tutors i no simples tutorats pot esdevenir un instrument potent per a la participació efectiva en aules inclusives.

Valors cooperatius en aules inclusives

En els darrers apartats hem fet referència a la conveniència i efectivitat de l'aprenentatge entre iguals com a instrument per a la inclusió, però cal anar més enllà i plantejar-nos com començar a convertir els nostres centres i aules en comunitats que s'ofereixen suport mutu per a l'aprenentatge. Per fomentar una cultura escolar basada en una participació social cooperativa, val la pena prestar atenció a sis factors que assenyalen Janney i Snell (2006):

1. *Oportunitat.* Malgrat semblar una obvietat, cal que els alumnes vulnerables estiguin presents i tinguin l'oportunitat, com la resta de companys, de compartir espai i temps per tal de possibilitar interaccions espontànies (al menjador, al pati, a l'autobús...). El fet de treure'ls de classe pot aprofundir les discapacitats, crear confusió i desvinculació. Només cal pensar com ens sentim nosaltres quan hem perdut l'última reunió del claustre, les anècdotes de la festa d'aniversari dels amics o simplement quan arribem tard a una reunió.
2. *Clima positiu.* Cal crear en el global de la comunitat un clima en què les discapacitats, juntament amb altres diferències, de la naturalesa que siguin, puguin ser reconegudes i, per tant, acceptades després d'afavorir el coneixement i possibilitar experiències conjuntes entre persones diferents.
3. *Motivació per a la interacció.* Cal motivar la coneixença i els vincles entre alumnes, ja que d'aquesta manera la interacció sorgeix espontàniament. Ara bé, hi ha situacions que, per manca d'oportunitats, diferències de sexe, edat o simplement divergència d'interessos, poden dificultar les relacions. Els mestres poden facilitar activitats de coneixença o desenvolupar habilitats a partir d'experiències com les de tutoria entre iguals que promocionin les relacions interpersonals de manera significati-

va i no forçada. Fins i tot en situacions extremes, com en pràctiques de tutoria entre alumnes de diferents cursos, els alumnes solen manifestar que els ha agradat treballar amb companys d'altres edats o grups.

4. *Fites acadèmiques.* Les dificultats d'aprenentatge, juntament amb avaluacions acadèmiques poc ajustades a la diversitat dels alumnes, poden generar resultats pobres que influeixen en l'autoconcepte i autoestima de l'alumnat. Aquesta baixa confiança en ells mateixos esdevé una dificultat a l'hora de relacionar-se amb els altres i genera, sovint, conductes antisocials i un sentiment d'indefensió. Calen, doncs, ajudes personalitzades per tal que tots els alumnes puguin assolir fites d'èxit escolar acceptables que comportin un nivell suficient d'autoestima que faciliti l'establiment d'interaccions apropiades amb els companys.
5. *Competència social i habilitats d'interacció.* Habitualment, les situacions en què participen els alumnes (aula, pati, menjador...) són suficients per tal d'aprendre i modelar les habilitats socials necessàries per a la interacció, però en algunes ocasions calen activitats més estructurades i sistematitzades que possibilitin aprendre a iniciar i mantenir interaccions amb els companys, participar en converses, respectar els tornos o comunicar-se de manera assertiva.
6. *Mantenir i generalitzar les relacions.* Les habilitats adquirides han d'estar prou interioritzades per tal que puguin ser útils i permetin adaptar-se a diferents interaccions amb altres persones, situacions i contextos.

En un àmbit més concret i vinculat a l'aula o al grup-classe, Sapon-Shevin, Ayres i Duncan (1994) assenyalen algunes idees que val la pena de prendre en consideració:

- *Concepció de l'aula com a comunitat.* El sentiment de cooperació, de formar part d'una comunitat i de sentir-s'hi implicat, ha d'impregnar tot el que succeeix a l'aula. Pràctiques com les d'escollir un nom per a la classe on tothom hi té alguna cosa a dir; projectes de classe que parteixen dels interessos i preguntes dels alumnes implicats que promouen que el grup es plantegi reptes d'aprenentatge convenientment distribuïts i que facin necessària la contribució de tots, que hi hagi un clima on tothom pugui expressar dubtes, dificultats i també els èxits assolits gràcies a l'esforç i la participació de tots... Aquests tipus de pràctiques permeten entendre les dificultats d'un o els èxits d'un altre com a elements pertinents per a tots.
- *Comunicació oberta sobre les singularitats dels alumnes i les activitats de classe.* Cal que els alum-

nes sentin prou confiança per poder parlar sincerament sobre tot allò que s'esdevé a l'aula i a l'escola, per tal de poder arribar a solucions amb l'ajut dels altres. Així, doncs, els conflictes que, lògicament, es donen a l'aula s'han d'entendre com a oportunitats per posar en joc habilitats socials complexes. El professor, per tant, ha de trobar la manera i el moment per tractar-los, tot aprofitant-ne el potencial educatiu. La mediació entre alumnes per resoldre conflictes està resultant una manera molt eficaç, no solament de superar el conflicte sinó, sobretot, com a instrument de desenvolupament d'habilitats socials cooperatives.

- Disposició d'ajudes. L'aula cooperativa s'organitza de manera que els alumnes no solament aprenen amb les ajudes del professor, sempre limitades i poc ajustades a causa de l'elevat nombre d'alumnes a qui ha de donar resposta, sinó amb les ajudes que es faciliten entre ells, amb el foment i sota la supervisió del professor. A més d'emprar les ajudes entre iguals com a instrument instructiu, cal també ensenyar els alumnes a donar i rebre ajudes.

Però justament perquè la disposició permanent d'ajudes és un element central en la comunitat d'aprenents que volem construir, hem de tenir present que les concepcions més generalitzades de donar i rebre ajudes poden dificultar-nos la tasca (VAN DER KLIFT i KUNC, 1994). És possible que, malgrat que l'oferiment d'ajudes va acompanyat d'un reconeixement social, en el context escolar l'alumne que ajuda percebi que perd el temps i les oportunitats d'avançar; i que els alumnes ajudats tinguin sentiments contradictoris, en avançar a costa d'un company i perdent autonomia sobre l'ajuda mateixa. Les famílies també poden percebre que els seus fills perden el temps quan ajuden o poden incomodar-se perquè els fills d'altres no aprenen per ajudar el seu. És cert que els docents també hem contribuït a aquesta percepció quan, per exemple, utilitzem l'ajuda entre iguals com una manera d'equilibrar els temps d'execució (fent que els ràpids ajudin els lents) o interessant-nos només pels avenços de la persona ajudada i no per l'ajudant.

Per superar aquestes dificultats, els mateixos autors suggereixen algunes idees que complementarem, per tal de situar les ajudes mútues en el marc de l'aprenentatge cooperatiu:

- Ajudar per empatia. Cal exercitar l'empatia i ajudar els companys que ho necessitin, no perquè ens fan pena o perquè són diferents, sinó perquè tots nosaltres també hem sentit en alguna ocasió l'exclusió i la necessitat d'ajuda.
- Fer les ajudes tan recíproques com sigui possible. Cal portar a la pràctica el principi de «tots podem ajudar i ser ajudats». No hi ha cap alumne que

necessiti ajuda per a tot i, per tant, cal crear situacions que donin l'oportunitat a alumnes amb vulnerabilitat de poder ensenyar als seus companys, tal com hem vist que és possible en les investigacions revisades.

- No forçar l'amistat. En una aula inclusiva, on tots els alumnes senten que formen part del grup, gaudeixen de la companyia dels iguals i de les ajudes donades i rebudes, s'està facilitant l'amistat. Però si la forcéssim podríem, contràriament, dificultar les relacions d'ajuda.
- Ensenyar a sol·licitar ajuda de forma adequada i agrair-la. Però també a rebutjar-la, de forma correcta, quan no és necessària. Estructurar les interaccions en el treball d'equip (amb guions, pautes, activitats derivades de rol...) pot facilitar que els alumnes aprenguin a oferir ajudes efectives i ajustades als companys.

Un element central en aquest punt, i de fet des del nostre punt de vista una clau de l'èxit de l'aprenentatge entre iguals, és entendre que ensenyar és una bona manera d'aprendre (CORTESSE, 2005). El fet d'haver d'explicitar processos, conceptes i coneixements ja apresos i automatitzats i prendre'n consciència permet una comprensió més aprofundida dels continguts, sobretot si es concreta en una interacció bidireccional entre ensenyat i ensenyant. Per la nostra experiència, som conscients que cal que els alumnes i les famílies comparteixin aquesta idea. Això requerirà estructurar molt bé les interaccions entre els alumnes quan treballen en equip i fer adonar als alumnes tutors dels seus progressos quan estan ensenyant als companys. Si creiem que ensenyar és una bona manera d'aprendre, els alumnes amb més necessitats d'ajut seran benvinguts, perquè gràcies a ells tindrem més oportunitats d'aprendre.

Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu

Com ja hem dit, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que ajuden a convertir el simple treball en grup (amb les limitacions que hem assenyalat) en un veritable treball cooperatiu. Per tant, són formes de dur a la pràctica les condicions de l'aprenentatge cooperatiu que hem recordat anteriorment. Representen un bon ajut per començar a introduir la cooperació a les aules. Però, tal com hem afirmat reiteradament, existeixen moltíssims mètodes i el més important és fer-los servir de forma ajustada a la nostra realitat, refer-los, combinar-los o inventar-ne de nous. Una presentació extensa d'aquests mètodes es troba a Monereo i Duran (2001). A tall d'exemple, aquí només presentarem sintèticament alguns dels més coneguts i utilitzats en l'àmbit internacional.

- La tutoria entre iguals. És un mètode d'aprenentatge cooperatiu, basat en la creació de parelles amb una relació asimètrica, amb l'objectiu d'adquirir o millorar alguna competència curricular a partir d'una interacció estructurada pel professorat. Cada membre de la parella desenvolupa un rol, el de tutor, que aprèn ensenyant, i el del tutorat, que aprèn a partir de les ajudes i el suport ajustat que li dona el company tutor (DURAN i VIDAL, 2004). Les parelles poden ser d'edats diferents, o bé de la mateixa edat o curs. En aquest darrer cas els rols poden ser fixos o bé recíprocs. Tot i que és una pràctica molt estesa en l'àmbit anglosaxó (coneguda com a *peer tutoring*), també hi ha pràctiques escolars molt riques en el nostre context (DURAN, 2006).
- L'ensenyament recíproc. Palincsar i Brown (1984) van proposar distribuir entre diferents membres de l'equip les funcions cognitives que realitza un lector expert per tal de distribuir la càrrega cognitiva que comporta la lectura comprensiva i facilitar-ne l'aprenentatge. Així, dins de cada equip, cada membre es responsabilitza d'una d'aquestes funcions: llegir i resumir, interrogar, respondre i anticipar. Les funcions o rols poden ser rotatius durant els diferents fragments de text, o canviant en les diferents sessions. Aquest mètode, en explicitar procediments no conscients i automatitzats que els lectors utilitzen, resulta eficaç per a la millora de la comprensió lectora d'alumnes amb dificultats. Malgrat estar ideat per a la comprensió lectora, pot ajustar-se fàcilment a altres àrees curriculars, com la resolució de problemes, per exemple.
- El puzzle. Sens dubte és el mètode més conegut, per la simplicitat i versatilitat en tota àrea curricular o etapa educativa. Ideat inicialment per E. Aronson i desenvolupat per R. Slavin (1995), cada membre de l'equip haurà d'aprendre una part del coneixement necessari per arribar a l'objectiu, la seva peça del puzzle. Per aconseguir-ho, per esdevenir «expert» en la seva part, cada alumne es reuneix amb els membres dels altres equips a qui correspon la mateixa part i, en grups d'experts, resolen activitats per assolir el domini corresponent. Després, cada alumne torna al seu equip inicial per tal d'explicar als altres la seva part, la seva peça del puzzle necessària per aconseguir l'objectiu didàctic de l'activitat. D'aquesta manera, totes les aportacions són necessàries i els alumnes han de responsabilitzar-se no solament del propi aprenentatge sinó també del dels companys d'equip, fent que tots comprenguin les diferents parts.
- El grup d'investigació. S. i Y. Sharan (1994) van idear aquest mètode, que considera la classe una comunitat científica que, organitzada en equips, treballa

per un mateix objectiu didàctic. Cada equip s'organitza de manera autònoma acordant un pla de treball amb el professor. El rol del professor en aquest tipus de pràctiques és el d'organitzar, monitoritzar l'activitat i distribuir les tasques i responsabilitats per assegurar-ne la interdependència positiva. Seguint amb el paral·lelisme de l'àmbit científic, l'activitat finalitza amb una posada en comú, com es faria en un congrés. Aquest mètode té molts punts en comú amb el treball per projectes i pot suposar una bona ajuda per millorar el caràcter cooperatiu dels crèdits de síntesi de secundària.

Alguns elements clau per a ajudar a introduir l'aprenentatge cooperatiu

No voldríem acabar sense unes línies que assenyalin alguns elements que, al nostre parer, poden ser clau per ajudar a introduir l'aprenentatge cooperatiu dins les estratègies d'instrucció d'ús sistemàtics a les aules i als centres.

En primer lloc, entenem que és fonamental capacitar el professorat en la mobilització i ús de la capacitat mediadora de l'alumnat. En aquest sentit apostem per una formació que permeti entendre els pressupostos conceptuals de l'aprenentatge cooperatiu, defugint la formació en «tècniques a aplicar». Formació, en cursos o assessoraments, que requereixi la revisió de les pràctiques dels mateixos docents, en una base d'aprenentatge entre iguals: on els professors aprenen treballant conjuntament amb altres professors. En aquest sentit, a tall d'exemple, el nostre grup ha creat una xarxa de centres en la qual equips de mestres de cada escola o institut aprenen els uns dels altres portant a la pràctica un programa de tutoria entre iguals amb implicació familiar (DURAN i FLORES, 2008).

En segon lloc, ens sembla necessari assenyalar que cal aprendre a avaluar la cooperació. Sovint en educació es diu que només té valor allò que podem avaluar. És important, doncs, avançar en els mecanismes d'avaluació del treball cooperatiu —no solament del resultat o producte obtingut per l'equip— sinó també dels processos propis de la cooperació. A més, és necessari que en les avaluacions de competències del nostre alumnat hi consti el treball en equip. L'anomenada «Prova dels daus» del Departament d'Educació (2005) n'és un bon principi. Estem segurs que ben aviat PISA, seguint les recomanacions de DESECO i els passos de l'International Life Skills Survey, introduirà la mesura del treball en equip de l'alumnat. Conèixer com estan els nostres alumnes amb relació al treball en equip, així com sabem com estan de matemàtiques o de comprensió lectora, valorarà la cooperació i reforçarà el seu treball sistemàtic.

Per últim, és necessària l'aportació de dades d'investigació que ens permetin veure els límits i els usos més òptims d'aquesta metodologia. Sabem que les innovacions són introduïdes amb més facilitat i seguretat quan el professorat en coneix els resultats positius i els possibles riscos. Investigar amb els mestres, a partir de la reflexió de les seves pràctiques, pot ajudar també a fer sostenibles les innovacions i, en el nostre cas, pot contribuir a fer que l'aprenentatge cooperatiu formi part del repertori habitual d'actuacions de les aules i dels centres.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- CORTESSE, C. (2005). «Learning through teaching». *Management Learning*, núm. 36 (1), p. 87-115.
- DAMON, W., PHELPS, E. (1989). «Critical distinctions among three approaches to peer education». *International Journal of Educational Research*, núm. 58 (2), p. 9-19.
- DESECO (2002). «Definition and Selection of Competences: Theoretical and conceptual Foundations». Document disponible a <www.deseco.admin.ch>
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- DURAN, D., VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- DURAN, D. (coord.) (2006). «Tutoría entre iguales: algunas prácticas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 153-154, p. 7-39.
- DURAN, D., FLORES, M. (2008). «Xarxa Llegim en parella, centres que treballen junts per introduir innovacions educatives». *Perspectiva escolar*, en premsa.
- ECHETA, G. [et al.] (2004). «Igualdad en la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 49-80.
- ECHETA, G. (2006). «Les polítiques educatives envers l'alumnat amb necessitats educatives especials». *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, núm. 10 (1), p. 11-15.
- JANNEY, R., SNELL, M. (2006). *Social relationships & Peer Support*. Baltimore, Ma: Brookes.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachussets: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- LONGWILL, A.W., KLEINERT, H. (1998). «The Unexpected Benefits of High School Peer Tutoring». *Teaching exceptional children*, núm. 30 (4), p. 60-65.
- MAHER, C., MAHER, B., THURSTON, C. (1998). «Disruptive Students as Tutors: A System Approach to Planning and Evaluation of Programs». Dins: K. TOPPING, S. EHLI (ed.). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- MONEREO, C., DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- PALINCSAR, A., BROWN, A. (1984). «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies». *Cognition and Instruction*, núm. 1, p. 117-175.
- PERRENOUD, P. (2001). «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor». Dins: D. S. RYCHEN, L. H. SALGANIK (ed.). *Defining and Selecting Key Competences*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- PUJOLAS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Màlaga: Aljibe.
- PUTNAM, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Nova York: Prentice-Hall, Inc.
- SAPON-SHAVIN, M., AYRES, B., DUNCAN, J. (1994). «Cooperative Learning and Inclusion». Dins: J. THOUSAND, R. VILLA, A. NEVIN. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, Ma: Brookes.
- SAPON-SHAVIN, M. (1999). *Because we can change the world. A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- SCRUGGS, T., MASTROPIERI, M. (1998). «Tutoring and Students with Special Needs». Dins: K. TOPPING, S. EHLI (ed.). *Peer-Assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- SHAMIR, A., LAZEROVITZ, T. (2007). «Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities». *European Journal of Special Needs Education*, núm. 22 (3), p. 255-273.
- SHARAN, Y., SHARAN, S. (1994). «Group investigation in the cooperative classroom». Dins: S. SHARAN. *Handbook of cooperative learning methods*. Londres. Praeger.
- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative Learning*. Massachussets: Allyn and Bacon.
- SPENCER, V., BALBONI, G. (2003). «Can Students with Mental Retardation Teach their Peers?». *Education and Training in Developmental Disabilities*, núm. 38 (1), p. 32-61.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1995). *Las necesidades especiales en el aula*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VAN DER KLIFT, E., KUNC, N. (1994). «Beyond Benevolence: Friendship and the Politics of Help». Dins: J. THOUSAND, R. VILLA, A. NEVIN. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, Ma: Brookes.
- UTLEY, C. A., MORTWEET, S. L., GREENWOOD, C. R. (1997). «Peer mediated instruction and interventions». *Focus on Exceptional Children*, núm. 29 (5), p. 1-23.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

David Duran és professor del Departament de Psicologia de l'Educació de la UAB i coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.

Sílvia Blanch és professora ajudant del Departament de Psicologia de l'Educació de la UAB i membre del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals de l'ICE de la UAB.
