

# àmbits

de psicopedagogia

## **ELEMENTS D'ANÀLISI DEL TREBALL EN EQUIP**

**Pere Pujolàs i Maset**

Universitat de Vic. Abril del 2001

Si ens mirem amb atenció el currículum prescriptiu, tant el d'Educació Primària com el d'Educació Secundària Obligatoria –com ho ha fet Isabel Solé (1997)- veurem que el treball en equip no és només un recurs metodològic per ensenyar i aprendre millor els continguts de les diferents àrees, sinó, també, quelcom que els alumnes han d'aprendre, com un contingut més, i que, per tant, ha de ser objecte d'ensenyament, d'una forma tant sistematitzada, al menys, com s'ensenyen els altres continguts.

La necessitat d'aquest contingut –el treball en equip- queda clarament posada de manifest en aquest text de Johnson i Johnson (1997):

La capacitat de tots els alumnes d'aprendre a treballar cooperativament amb els altres és la pedra clau per construir i mantenir matrimonis, famílies, carreres i amistats estables. Ser capaç de realitzar habilitats tècniques com llegir, parlar, escoltar, escriure, calcular i resoldre problemes és una cosa valuosa però de poca utilitat si la persona no pot aplicar aquestes habilitats en una interacció cooperativa amb les altres persones a la feina, a la família i als entorns comunitaris. La manera més lògica s'emfasitzar l'ús del coneixement i les habilitats dels alumnes dins d'un marc cooperatiu, tal com es trobaran quan siguin membres de la societat, és dedicar molt de temps a l'aprenentatge d'aquestes habilitats en relacions cooperatives amb els altres. (Johnson i Johnson, 1997, p. 62-63).

Tot i així, sovint hem sentit a dir a alguns professors que no són partidaris de fer treballar en equip als seus alumnes, "perquè –diuen- un, o uns pocs, fa la feina i els altres se n'aprofiten..." En aquest cas, al treball en equip li ha faltat una condició essencial, sense la qual no hi ha pròpiament treball en equip: la responsabilitat individual i el compromís personal. Altres es queixen que, en realitat, el que han fet els alumnes, més que un treball en equip, és la juxtaposició d'una sèrie de petits treballs individuals, tants com membres formen l'equip... Si és així, no s'ha donat, en aquest cas, una altra de les condicions essencials: la interacció estimulants cara a cara...

Així, doncs, per una banda tenim la necessitat o conveniència –si no volem dir l'obligatorietat (recordeu que és un contingut del currículum prescriptiu...)- d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, i, per l'altra banda, resulta que sovint deixem d'utilitzar aquest recurs perquè els alumnes "no en saben...", quan el que hauríem de fer, en tot cas, és ensenyar-los-hi...

Per a això, ens pot ser útil identificar les condicions –o elements essencials- que s'han de donar perquè els alumnes treballin realment en equip, hi treballin cada vegada millor, i treballant-hi, n'aprenuin... A partir de les aportacions de Putnam (1993), Johnson i Johnson (1994) i Johnson, Johnson i Holubec (1999) es poden identificar fins a set d'aquestes condicions o elements essencials del treball en equip, sense les quals no es pot parlar, pròpiament, d'una autèntica relació cooperativa entre els membres d'un equip. Aquestes condicions o elements poden esdevenir set vies diferents per anar fent avançar els alumnes en l'aprenentatge del treball en equip i, alhora, poden ser set elements d'anàlisi per identificar i valorar què és el que està fallant –o que no es dona amb prou nitidesa, profunditat i solidesa- en les experiències de treball en equip dels alumnes que no acaben de funcionar (1).

El que presento en aquest article és una breu descripció d'aquestes set condicions, tot fent notar les relacions que s'estableixen entre elles, tal com es mostra en l'esquema 1. Abans, però, caldrà deixar clar alguns conceptes bàsics: què és una estructura cooperativa d'aprenentatge i què és un equip cooperatiu.

## **1.- L'ESTRUCTURA COOPERATIVA DE L'APRENTATGE I ELS EQUIPS D'APRENTATGE COOPERATIU**

El conjunt d'elements que intervenen, de forma interrelacionada, en el procés d'ensenyament i aprenentatge formen, configuren, *l'estructura d'aprenentatge*: les explicacions del professor (més curtes o més llargues, més clares o més confuses...), el material didàctic que utilitzem (més o menys adequat...), els exercicis dels alumnes (més o menys complexos...), la distribució dels alumnes dins l'aula (treball individual, per parelles o en petits grups...), el "clima" de l'aula (més o menys favorable per a l'aprenentatge, més o menys agradable i distès...), etc., són una sèrie d'elements que condicionen, per a bé o per a mal, l'aprenentatge dels alumnes.

Aquesta estructura d'aprenentatge té unes característiques pròpies segons que s'organitzi de forma *individualista*, *competitiva* o *cooperativa*. Un element molt important que diferencia aquests tres tipus d'estructura és el que s'anomena la *interdependència de finalitats* que s'estableix entre els alumnes en el procés d'ensenyament i aprenentatge:

En una organització social de la classe en la qual cada alumne va pel seu costat, sense fixar-se ni gens ni mica amb el que fan els seus companys, diem que *no hi ha interdependència de finalitats*: Que un alumne assoleixi el seu objectiu (aprovar, tenir bona nota...) és independent (no depèn) de què els altres assoleixin o no aquest mateix objectiu. En aquest cas, *l'estructura d'aprenentatge és individualista*: El professor es dirigeix de la mateixa manera a tots els alumnes i resol individualment els dubtes o problemes que van sorgint. El treball dels alumnes a l'aula és individual però no competitiu (cadascú treballa al seu lloc, però no es fixa amb el que fan els altres). L'ajuda mútua entre els alumnes –per tal que, per exemple, un expliqui a un altre alguna cosa que no acaba d'entendre- si es dóna, es considera un mal menor: l'ideal seria que el professor la hi expliqués, però si no dóna l'abast tolera que li expliqui algun company... El professor, i la majoria dels alumnes, que prefereixen treballar sols, no valora el treball en equip i es descarta aquest recurs, fonamentalment perquè no hi ha responsabilitat individual en tots els alumnes: uns s'aprofiten del treball dels altres sense aportar res o gairebé res al resultat final del treball en equip.

Si s'estableix una espècie de rivalitat entre els alumnes –buscada i fomentada, o no, pel professorat- per veure qui aprèn més i més de pressa..., aleshores diem que hi ha una *interdependència de finalitats negativa*: Un alumne assoleix el seu objectiu (ser el millor, el primer de la classe...) si, i només si, els altres no assoleixen aquest mateix objectiu. En aquest cas, *l'estructura d'aprenentatge és competitiva*: el professor es dirigeix per igual a tots els alumnes i resol individualment els dubtes o problemes que vagin sorgint. El treball dels alumnes és individual i competitiu (cadascú treballa al seu lloc i procura ser millor que els altres). L'ajuda mútua, evidentment, no té cap sentit: si algú ajudés a un altre, aquest el podria superar i ja no seria el millor... El professor, de forma inconscient o conscient, pot fomentar la competència i la rivalitat entre l'alumnat, com una manera d'estimular-lo a aprendre més. En general, no es tolera l'ajuda mútua ni el treball en equip, amb la finalitat de ressaltar al màxim la importància de la responsabilitat individual: cadascú ha de ser l'únic responsable del seu aprenentatge.

Si els alumnes d'una classe formen una "pinya" en la qual s'animen uns als altres i s'ajuden per aprendre cada vegada més, cadascú fins allà on pugui..., aleshores es dóna una *interdependència de finalitats positiva*: Un alumne assoleix el seu objectiu (aprendre tant com pugui i el millor que pugui...) si, i només si, els altres assoleixen també aquest objectiu. En aquest cas hi ha una *estructura d'aprenentatge cooperativa*: El professor es dirigeix a tots els alumnes, adequant allò que ensenya a les característiques de cadascú, i comparteix amb ells la responsabilitat de resoldre els possibles dubtes dels companys. El treball dels alumnes és individual (en el sentit que cadascú és responsable d'aprendre, ja que ningú no pot aprendre per ell) i cooperatiu (en el sentit que, treballant en equip cadascú fent els seus propis exercicis, poden ajudar-se mútuament, tot resolent junts els problemes, donant-se un cop de mà, animant-se uns als altres a superar-se, a aprendre, etc.) L'ajuda mútua, doncs, es fomenta d'una forma explícita; es considera quelcom essencial, com ho és el treball en equip. Es parteix de la base que, en un futur, difícilment podran treballar en solitari i que les qualitats d'uns i altres es complementen: si cadascú és capaç de posar les seves habilitats al costat de les dels altres es poden resoldre millor els problemes comuns. Però el treball en equip, en aquest cas, perquè sigui realment en equip cooperatiu, ha d'anar acompanyat ineludiblement de la responsabilitat individual: ningú no pot aprofitar-se del treball dels altres a no ser que contribueixi amb la seva aportació a l'èxit final de l'equip.

S'ha demostrat amb escreix –l'espai disponible no em permet aportar més dades (2)- que l'estructura d'aprenentatge que dóna millors resultats és la cooperativa, tant pel que fa a la qualitat de les relacions que s'estableixen entre els alumnes, com pel que fa al rendiment dels alumnes, no només d'aquells que tenen més problemes per aprendre, sinó també dels que tenen més capacitat per fer-ho.

Johnson, Johnson i Holubec (1999) utilitzen el símil d'un equip de futbol per explicar el concepte d'*equip cooperatiu*: per "definició" un equip de futbol està format per diferents jugadors que exerceixen diverses funcions en el terreny de joc (porter, defensa, mitja punta, davanter centre, extrem...) i la base de l'èxit per aconseguir el seu objectiu comú –guanyar el partit- cal buscar-la en el fet que cadascú compleixi la seva missió tant bé com sàpiga. No es pot concebre un equip format per onze porters, o onze davanteres... L'eficàcia de l'equip, el seu èxit final, depèn de la *diversitat* i la *complementarietat* de les funcions de tots els membres de l'equip que, a més, persegueixen un objectiu comú: fer més gols que l'equip contrari... La col·laboració – que suposa el compliment responsable de la funció de cadascú- és quelcom imprescindible per assolir l'èxit de l'equip. A més, l'aportació de tots i cada un dels membres de l'equip és igualment rellevant: tots tenen l'oportunitat de contribuir, amb el mateix pes específic, a l'èxit de l'equip. Difícilment un únic jugador, per més bon jugador que sigui, aconseguirà guanyar un partit tot sol, sense l'ajuda dels seus companys d'equip. L'èxit de l'equip, en bona part depèn de què els jugadors s'animin i encoratgin mútuament, s'ajudin uns als altres, de què tots defensin i tots ataquin. Quan algun equip no en sap prou o no li surten les coses prou bé i no guanya, s'ha d'aturar a pensar què falla, entrenar-se més, aprendre millor cadascú les habilitats per ser un bon equip.

En un equip cooperatiu, doncs, hi ha d'haver "diversitat", "interdependència positiva", "interacció estimulant", "igualtat d'oportunitats", "responsabilitat individual", i els seus membres s'han d'exercitar en les "habilitats d'equip" i s'han d'aturar de tant en tant per fer una "revisió" i establir "objectius de millora". Totes aquestes són les condicions que s'han de donar en un *equip cooperatiu*. Anem a veure-les una per una.

## **2.- ELEMENTS I CONDICIONS DELS EQUIPS COOPERATIUS**

### **2.1 L'agrupament dels alumnes en diferents formes d'equips, fonamentalment heterogenis**

Ja he dit que el treball en equip és un element essencial d'una estructura d'aprenentatge cooperativa, sempre que vagi acompanyada de la responsabilitat individual dels membres que en formen part. De tota manera –tal com insistiré més endavant- un equip no es pot improvisar, els alumnes no adquireixen de cop i volta i de forma espontània les habilitats socials que es necessiten per treballar en equip. Per tant, quan s'aconsegueix que un equip funcioni no convé modificar la seva composició. Per això, el grup classe s'ha de dividir en equips reduïts de 4 o 5 membres, sempre heterogenis (en gènere, capacitat, interès, ètnia...) i com més estables millor, que anomenem *equips de base*.

Per altra banda, però, es bo que tots els alumnes es relacionin, en un moment o un altre, amb tots els seus companys de curs. Les dues coses són compatibles si combinem els *equips de base* –estables i heterogenis- amb *equips esporàdics*, no estables (poden durar des d'una sessió de classe, o menys, fins a varies sessions) i que poden ser homogenis (per exemple, els alumnes que tenen competències similars i ja han assolit els objectius previstos, poden treballar de forma més autònoma, mentre el professor pot treballar amb els que no han assolit encara els objectius) o heterogenis (per exemple, quan els alumnes treballen per parelles o en equips de tres, en els quals un alumne ensenya als altres alguna cosa) (Aquesta tècnica es coneix amb el nom de *Tutoria entre iguals*). Una altra mena d'equips són els que anomenem *equips d'experts* (3) , formats per un membre de cada un dels equips de base que treballen junts durant algunes sessions per especialitzar-se, "fer-se experts", en algun coneixement, tècnica o procediment que després cada un d'ells explicarà i ensenyarà als seus companys de l'equip de base.

La necessitat de la composició heterogènia dels equips cooperatius s'entén si, per un moment, ens imaginem tot el contrari, portat fins a l'extrem: us imagineu un equip de treball en el qual tots els seus membres fossin "absolutament" iguals? En què cooperarien o s'ajudarien?. L'heterogeneïtat dels equips –la diversitat dels membres d'un mateix equip- és vista, d'entrada, com una font de nous coneixements i un estímul per a l'aprenentatge. D'aquí ve, doncs, que els *equips de base* siguin sempre heterogenis i estables. Això no vol dir, però, que en un moment determinat no sigui oportú i convenient –com en els *equips esporàdics* o en els *equips d'experts*- que els alumnes, per a un temps limitat i per a una finalitat molt concreta, no puguin agrupar-se i treballar en equips de composició més homogènia.

### **2.2 La interdependència positiva entre els membres d'un equip**

L'existència d'una interdependència positiva entre els membres d'un mateix equip –i entre tot l'alumnat d'un grup classe organitzat de forma cooperativa- és un dels elements més determinants perquè un equip de treball arribi a ser un equip cooperatiu. Els experts senyalen que hi ha diversos tipus d'interdependència positiva (vegeu l'esquema 1).

**a).** Hi ha interdependència positiva de finalitats quan tots els membres d'un equip persegueixen el mateix objectiu: triomfar, "guanyar el partit" (en el cas d'un equip de futbol), aprendre el que el professor els ensenya, cadascú el que pugui i fins allà on pugui (en el cas d'un equip d'aprenentatge cooperatiu). Cada membre d'un equip té

una doble responsabilitat: aprendre el que el professor li ensenya, i que ho aprenguin, fins al màxim de les seves possibilitats, tots els companys de l'equip. Si, a més d'aprendre ell, cadascú ha d'ajudar als seus companys a aprendre, és "imprescindible" treballar en equip (no ho seria, si cada alumne només

tingués la primera responsabilitat, com passa en una estructura d'aprenentatge individualista). D'aquesta manera, el treball en equip no és només un recurs per aprendre, sinó un contingut més que s'ha d'aprendre i que, per tant, s'ha d'ensenyar. Una de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu que fomenta la interdependència de finalitats és la que es coneix amb les sigles TAI (*Team Assisted Individualization*), en la qual es combina la personalització de l'ensenyament –tot especificant un *Pla de Treball Personalitzat* per a cada alumne- i la cooperació entre els alumnes –tot especificant un *Pla de Treball de l'Equip*-(4).

**b).** Quan l'equip i el grup(5) han aconseguit el seu objectiu comú –progressar cadascú en l'aprenentatge dels continguts de l'àrea corresponent i, alhora, aprendre cada vegada més a treballar en equip- se'ls ha de valorar, tant individualment com a l'equip i al grup. Aquesta valoració suposa, per una part, una millor qualificació (el professor pot afegir algun "punt" a la qualificació individual obtinguda per cada membre de l'equip) i alguna forma de celebració grupal, sobretot si són tots els equips d'un grup classe els que han "trionfat" (per exemple, alguna activitat extra més lúdica o divertida). En aquest cas es diu que hi ha en l'equip i en el grup una *interdependència positiva en la celebració/recompensa*.

**c).** També s'augmenta la interdependència positiva entre els membres d'un equip quan els que el componen s'han de coordinar –s'han de repartir de forma coordinada les diferents tasques i realitzar cadascú la seva pròpia tasca com més bé millor- per completar la tasca d'equip que els ha estat encomanada o que han decidit de dur a terme. Aleshores es diu que hi ha *interdependència positiva de tasques*. És el cas, per exemple, de la interdependència que es crea entre els membres d'un equip i d'un grup quan es treballa per projectes(6).

**d).** En canvi, es parla d'*interdependència positiva de recursos*, quan cada membre d'un equip només té una part dels recursos, de la informació o dels materials que es necessiten per completar l'aprenentatge. Per tal que tots els membres de l'equip completin el seu aprenentatge cada un d'ells ha d'ensenyar als altres el que ell prèviament ha après. Aquest tipus d'interdependència es posa molt clarament de manifest quan s'utilitza la tècnica coneguda com "Trencaclosques"(7).

**e).** Finalment també hi pot haver el que s'anomena *interdependència positiva de rols* quan cada membre d'un equip té assignat un paper, complementari al que exerceixen els seus companys, de manera que, per tal que l'equip assoleixi el seu doble objectiu –aprendre els continguts de l'àrea corresponent i aprendre a treballar en equip- és necessari que cadascú dugui a terme, amb responsabilitat i eficàcia, la funció que se li ha encomanat. Es tracta de funcions directament relacionades amb el funcionament de l'equip, que s'exerceixen de forma rotativa: responsable, secretari, encarregat del material, etc. Aquests rols, però, s'han de definir operativament, d'una forma com més concreta millor, de manera que, per exemple, el responsable de l'equip sàpiga que la seva feina consisteix en animar els companys, procurar que no es perdi el temps, saber molt clarament què ha de fer cadascú, dirigir les revisions periòdiques de l'equip, etc.; el secretari, que la seva feina és anotar els acords, fer de portaveu de l'equip, avisar algú quan parla massa alt, etc.; l'encarregat del material, tenir cura del material de l'equip, assegurar-se que es neteja la taula del laboratori, recordar als companys

que portin a classe tot el que es necessita, etc.

Perquè hi pugui haver els tres darrers tipus d'interdependència –la de tasques, la de recursos i la de rols- s'han de donar tres noves condicions o elements essencials dels equips cooperatius, de les quals parlaré tot seguit: l'aportació de cada membre de l'equip –sigui la *tasca* que ha de fer, els *recursos* que ha d'aportar o el *rol* que ha d'exercir- ha de ser tant rellevant com sigui possible (la interdependència

positiva disminueix considerablement si un o només alguns dels membres de l'equip es responsabilitzin d'allò que és més principal i imprescindible, i els altres d'allò que és molt més secundari i prescindible). És a dir, s'ha de donar una nova condició: *igualtat d'oportunitats per a l'èxit de l'equip*. Igualment, cadascú s'ha de responsabilitzar al màxim d'allò que es compromet a fer per a l'equip (no hi pot haver interdependència positiva si algun dels membres de l'equip "s'aprofita" dels altres sense aportar res per la seva banda). És a dir, hi ha d'haver un *compromís individual i una responsabilitat personal*. Per altra banda, la interdependència positiva que hi ha d'haver entre els membres d'un equip –sigui del tipus que sigui- també exigeix una altra condició essencial: la *interacció estimulants cara a cara* (vegeu en l'esquema 1 les relacions entre les diferents condicions).

### **2.3 Interacció estimulants cara a cara**

La interacció estimulants cara a cara és la condició que s'ha de donar per passar d'un treball d'equip a un treball *en* equip (noteu que he remarcat amb lletra cursiva el "de" i l' "en"). Efectivament, un treball per a la realització del qual els alumnes que formen un equip s'han repartit la feina que després ha fet cadascú pel seu compte i al final l'han "ajuntat" es pot considerar un treball d'equip (perquè l'han fet entre tots), però no un treball *en* equip (perquè no l'han discutit i "treballat" entre tots, de forma cooperativa, encara que després cadascú s'hagi responsabilitzat de fer-ne una part). La interacció estimulants cara a cara que hi ha d'haver si volem parlar d'un equip cooperatiu es tradueix, en la pràctica, en els ànims, la motivació i l'ajuda que es donen uns als altres en la realització de les tasques de l'equip amb la finalitat d'assolir els objectius que s'han fixat, en l'intercanvi d'opinions, recursos i estratègies, en les observacions que es fan uns als altres per millorar el seu rendiment, en l'esforç que s'exigeixen mútuament per arribar allà on s'han proposat, en la confiança mútua que es tenen i en l'autoestima que d'aquesta manera es genera en cadascun dels membres de l'equip.

### **2.4 La responsabilitat personal i el compromís individual**

Aquesta és, sens dubte, una condició molt important. Ja he dit que, perquè no es dona aquesta condició, són molts els professors que no acaben de confiar en el treball en equip dels seus alumnes. Efectivament, no és fàcil que els alumnes –tant de primària com de secundària- siguin responsables individualment i es comprometin personalment per al bé de l'equip. Això no obstant, cal assegurar aquesta condició: cal trobar la manera que cadascú porti la seva part a l'èxit de l'equip i evitar que hi hagi algú que s'aprofita abusivament del treball dels seus companys. Si no, no és estrany que hi hagi alumnes que prefereixin treballar individualment. La finalitat del treball en equip no és només fer una cosa entre tots (tot i que això, evidentment, no s'ha de descartar), sinó, sobretot, aprendre entre tots a fer una cosa per saber, després, fer-la tot sol. No es tracta, doncs, que els altres deixin "copiar" a un company d'equip el que han fet, sinó, en tot cas, que li expliquin com es fa. La responsabilitat personal també passa per anar descobrint les habilitats socials que són imprescindibles perquè l'equip funcioni i per comprometre's cadascú a exercir dins l'equip aquestes habilitats.

## 2.5 Igualtat d'oportunitats per a l'èxit de l'equip

Perquè hi pugui haver interdependència positiva entre els membres d'un equip fa falta, també, que tots els seus membres tinguin l'oportunitat de contribuir amb el mateix pes específic a l'èxit de l'equip, tot progressant en el seu aprenentatge. Precisament, si gràcies al treball en equip aconseguixen aprendre més del que sabien, contribueixen a l'èxit de l'equip, ja que aquest "trionfa" –com hem dit– si tots els seus membres aprenen els continguts de l'àrea corresponent i aprenen a treballar en equip. Però, si tenim en compte que els equips de base cooperatius són heterogenis, cal que el professor ajusti (personalitzi) els criteris d'èxit i les seves expectatives i l'exigència de les tasques, adequant-les (fent-les proporcionals) a les

necessitats, habilitats i capacitats de cada membre de l'equip. Només si s'exigeix a cadascú segons les seves possibilitats i no segons una norma comuna establerta per endavant, tots els membres d'un equip podran avançar realment en el seu aprenentatge i contribuir amb el mateix pes específic que qualsevol altre company a l'èxit final de l'equip.

## 2.6 Habilitats socials i de petit grup

Johnson i Johnson (1997) adverteixen molt clarament que proposar a un grup reduït d'alumnes amb un repertori pobre d'habilitats socials que treballin junts, en equip, i demanar-los sense més ni més que cooperin entre ells, no garanteix de cap manera que siguin capaços de fer-ho de forma prou efectiva. Ningú no ha nascut sabent instintivament com ha d'interactuar de forma adequada amb els altres. Les habilitats socials i de petit grup no apareixen per art d'encantament quan les necessitem. Només hem de mirar-nos a nosaltres mateixos, els adults que treballem en l'educació: si ens queixem cada dos per tres que ens costa tant de col·laborar entre nosaltres (al si d'un equip docent, o d'un EAP, posem per cas), perquè ens estranya tant que els alumnes no en sàpiguen?

Així doncs, perquè els equips cooperatius siguin productius, hem d'ensenyar als alumnes les habilitats socials necessàries i motivar-los perquè les utilitzin. Com millors siguin les habilitats socials dels membres d'un equip i com més atenció posem a ensenyar-los-hi i a recompensar-los l'ús que en facin, més rendiment aconseguirem dels equips cooperatius. Es tracta d'un aprenentatge costós i que, per tant, ha de ser objecte d'una planificació sistemàtica i d'un ensenyament persistent. En l'aprenentatge de les altres habilitats tècniques que s'ensenyen a l'escola (com la lectura i l'escriptura, per exemple) no confiem pas que els alumnes les aprenguin espontàniament, sinó que les ensenhem de manera persistent i sistemàtica. Perquè, doncs, no planifiquem igualment l'ensenyament de les habilitats socials imprescindibles per treballar en equips cooperatius?

Els alumnes han de tenir l'oportunitat, per una banda, de *descobrir* quines habilitats han de practicar per millorar el funcionament de l'equip (per exemple, respectar el torn de paraula, parlar en veu baixa, no distreure's parlant d'altres coses, saber molt clar què han de fer, ajudar-se i animar-se a fer-ho, portar a classe el material necessari, etc.) i han de tenir l'oportunitat, per altra banda, de *comprovar* en la pràctica que si les practiquen, aquestes habilitats, el seu equip funciona millor i assolixen amb més facilitat les fites que s'han proposat.

Estretament lligada amb aquesta condició hi ha la interdependència positiva de rols, perquè una habilitat social fonamental per al funcionament de l'equip és que cada un dels seus membres dugui a terme de la millor manera possible les tasques operatives del rol que exerceix en un moment determinat.



## **2.7 La revisió periòdica de l'equip i l'establiment d'objectius de millora**

Finalment, perquè els equips aprenguin a funcionar, i funcionin de forma efectiva, han de tenir la capacitat de reflexionar sobre el seu propi funcionament com a equip, per descobrir les actuacions que realment són d'ajuda i quines no ho són, i prendre decisions sobre quins comportaments s'han de mantenir –perquè beneficien el funcionament de l'equip i possibiliten l'assoliment de les seves fites-, quins s'han d'incrementar –perquè no es donen amb prou intensitat o amb la freqüència necessària- i quins s'han d'evitar o canviar –perquè perjudiquen el funcionament de l'equip.

I per a fer això, els equips han de tenir l'oportunitat, de forma periòdica i sistemàtica, d'aturar-se i revisar el seu funcionament i, a partir d'aquí, establir objectius de millora, en forma de compromisos personals i d'equip. Aquests

objectius s'hauran de fer constar en el seu *Pla de Treball de l'Equip* següent, i seran objecte d'una especial atenció per part de tot l'equip durant el període següent.

## **3.- PER ACABAR...**

Si no es donen tots aquests elements o condicions que acabo de descriure, és molt possible que el treball en equip sigui improductiu i, per tant, no satisfaci al professorat que en un moment determinat l'hagi utilitzat com a mètode per ensenyar els continguts de la seva àrea. No aplicar un mètode que no ens acaba de satisfer, evidentment, és ben legítim. Però si el treball en equip, a més d'un mètode, és un contingut que també han d'aprendre els alumnes i que els professors i les professores han d'ensenyar, si no funciona, la solució no pot ser deixar de treballar en equip –així no n'aprendran mai...- sinó identificar perquè no funciona i canviar el que calgui, i insistir-hi tant com faci falta, fins que n'aprenguin... Bé que insistim tant com faci falta perquè els alumnes aprenguin a llegir i escriure... Perquè ens cansem tan aviat de fer que els alumnes aprenguin a treballar en equip? Els elements que acabo de descriure, en la mesura que són condicions essencials perquè hi hagi pròpiament una relació cooperativa entre els membres d'un equip, ens poden ajudar a programar i planificar millor aquest aprenentatge, i a identificar els punts febles, allò que ha de ser objecte de millora per tal que els alumnes progressin cada vegada més en aquesta habilitat.

De tota manera, però, hem de saber que aquestes condicions difícilment s'assoleixen totes de cop i volta, i amb una intensitat alta; s'han d'anar introduint de mica en mica, tenint en compte que no és una qüestió de tot o res, sinó de grau: com més condicions es donin, i amb més intensitat, més fàcilment aconseguirem, o amb major probabilitat, els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu.

### **Referències bibliogràfiques:**

- COLL, C. (1984): "Estructura grupal, interacció entre alumnes y aprendizaje escolar", en *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- DOMÈNECH, J. (1997): "Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo". Dins *Aula de innovación educativa*, núm. 59, pàg. 52-53.
- JOHNSON, D.W and JOHNSON, R.T. (1994): "An Overview of cooperative Learning", dins J.S. Thousand, R.A., Vila i A.I. Nevin: *Creativity and Collaborative Learning. A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes. Versió catalana (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu", dins *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. i HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

PARRILLA, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación". Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.

PUJOLÀS, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la Educación Obligatoria. Archidona (Málaga): Aljibe.

PUTNAM, J.W. (1993): Cooperative Learning and Strategies for Inclusión. Celebrating Diversity in the Classroom. Baltimore: Paul H. Brookes.

SERRANO, J.M., i CALVO, M.T. (1994): Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

SOLÉ, I. (1997): "Reforma y trabajo en grupo" Dins Cuadernos de Pedagogía, núm. 255, pàg. 50-53.

**Notes:**

(1) És una reflexió que no he fet amb prou profunditat, però sospito que aquests elements –que ho són del treball en equip en general- també es podrien utilitzar per a l'anàlisi del funcionament de qualsevol equip, d'un equip docent o d'un EAP, posem per cas. Si aquests equips no acaben de funcionar prou bé és molt probable que sigui perquè falli alguna, o algunes, d'aquestes condicions.

(2) Vegeu, per exemple, Coll, 1984; Putnam, 1993; Johnson i Jhonson, 1994 i 1997.

(3) Hem manllevat aquest nom a la tècnica coneguda amb el nom de *Jigsaw* ("Trencaclosques"), una breu descripció de la qual la podeu trobar a Ovejero (1990), Parrilla (1992) i Serrano i Calvo (1994). A

Domènech (1997) hi trobareu descrites totes les tècniques d'aprenentatge cooperatiu citades en aquest article.

(4) Vegeu una adaptació d'aquesta tècnica i algunes suggerències pràctiques a Pujolàs (2001).

(5) Com a norma general, parlo d'*equip* quan em refereixo a grups reduïts (entre tres i sis membres) i de *grup* quan em refereixo al grup classe.

(6) Alguns autors es refereixen a aquesta tècnica amb el nom de Grups d'Investigació (vegeu, per exemple, Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Serrano i Calvo, 1994). Sobre el treball per projectes podeu consultar Hernández i Ventura (1992).

(7) Vegeu la nota núm. 3.

## Elements i condicions dels Equips Cooperatius (Pujolàs. Universitat de Vic. 2001)

