

Artículo original // Recibido: 01.04.2024 / Aceptado: 17.02.2025 / Publicado: 21.03.2025

Aprentatge cooperatiu o *pédagogies cooperatives*? Una observació del seu funcionament en Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres

Cooperative learning or *pédagogies cooperatives*? An observation of its functioning in Social Sciences Education in teacher training

¿Aprendizaje cooperativo o *pédagogies cooperatives*? Una observación de su funcionamiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de maestros

ALBERT IRIGOYEN  0000-0003-2896-0006

Universitat Rovira i Virgili, Espanya
albert.irigoyen@urv.cat

Resum. L'article presenta un estudi que articula la cooperació entre estudiants i la Didàctica de les Ciències Socials (DCS) en la formació de mestres. El tema central és la comparació entre l'aprenentatge cooperatiu (AC), provinent del *cooperative learning* anglosaxó i adoptat a Espanya, i les pedagogies cooperatives (*pédagogies cooperatives*) (PC), francòfones, pràcticament desconegudes al nostre sistema educatiu. S'estableix un marc teòric que inclou els dos paradigmes sota el paraigua "cooperació entre estudiants" i, en base a les cinc fases ADDIE, es dissenyen dos estudis de cas (n=67) a l'assignatura de DCS de 4t del Grau d'Educació Primària. L'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) implementa l'AC; i l'estudi de cas 2 (curs 2020-2021) les PC, de manera virtual degut a la covid-19. S'analitzen la configuració dels grups, la funció socialitzadora, i l'aprofitament del professor, i es realitza una valoració final, en tota una sessió. Els resultats apunten que els equips heterogenis de l'AC obtenen resultats superiors als homogenis, els quals necessiten d'un major

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

IRIGOYEN, A. (2025). Aprentatge cooperatiu o *pédagogies cooperatives*?
Enseñanza de las Ciencias Sociales, 23(1), 6-23

ajut i guiatge del docent; i que les PC funcionen d'una manera més estructurada, teixida i pautaada que l'AC. Les PC poden reinterpretar l'AC i desmitificar la idealització que radica en el treball en equips cooperatius de l'AC.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, pedagogies cooperatives, Didàctica de les Ciències Socials, formació de mestres.

Resumen. El artículo presenta un estudio que articula la cooperación entre estudiantes y la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la formación de maestros. El tema central es la comparación entre el aprendizaje cooperativo (AC), proveniente del *cooperative learning* anglosajón y adoptado en España, y las pedagogías cooperativas (*pédagogies coopératives*) (PC), francófonas, prácticamente desconocidas en nuestro sistema educativo. Se establece un marco teórico que incluye los dos paradigmas bajo el paraguas “cooperación entre estudiantes” y, en base a las cinco fases ADDIE, se diseñan dos estudios de caso (n=67) en la asignatura de DCS de 4º del Grado de Educación Primaria. El estudio de caso 1 (curso 2019-2020) implementa el AC; y el estudio de caso 2 (curso 2020-2021) las PC, de forma virtual debido a la covid-19. Se analizan la configuración de los grupos, la función socializadora y el aprovechamiento del profesor, y se realiza una valoración final, en toda una sesión. Los resultados apuntan que los equipos heterogéneos del AC obtienen resultados superiores a los homogéneos, los cuales necesitan de una mayor ayuda y guía del docente; y que las PC funcionan de una forma más estructurada, hilada y pautaada que el AC. Las PC pueden reinterpretar el AC y desmitificar la idealización que radica en el trabajo en equipos cooperativos del AC.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, pedagogías cooperativas, Didáctica de las Ciencias Sociales, formación de maestros.

Abstract. This article presents a study that combines the cooperation between students and the Social Sciences Education (SSE) in teacher training. The central theme is the comparison between *aprenentatge cooperatiu* (AC), originating from Anglo-Saxon cooperative learning and adopted in Spain, and francophone cooperative pedagogies (*pédagogies coopératives*) (PC), practically unknown in Spanish context. A theoretical framework is established that includes the two worlds under the umbrella “cooperation between students” and, based on the five ADDIE phases, two case studies (n=67) are designed in the 4th year SSE subject of Primary Education Degree. Case study 1 (2019-2020) implements the AC; and case study 2 (2020-2021) PC, virtually due to covid-19. The configuration of the groups, the socializing function and the teacher's use are analyzed, and a final evaluation is made, in an entire session. The results show that the AC heterogeneous teams obtain better results than the homogeneous ones, that they need more help and guidance from the teacher; and that the PC work in a more organized, woven and patterned way than AC. PC can reinterpret AC and demystify the idealization underlying AC cooperative team work.

Keywords: cooperative learning, cooperative pedagogies, Social Sciences Education, teacher training.

Introducció i problemàtica

Des dels anys noranta, diversos autors han analitzat l'evolució de la docència i la recerca en Didàctica de les Ciències Socials (DCS), identificant-ne problemàtiques i proposant-hi solucions. Aranda i López (2017), Felices de la Fuente et al. (2018) i Ortega-Sánchez (2019) han destacat els avenços en la definició de les fronteres d'investigació gràcies a l'increment del nombre d'investigadors, la creació de xarxes de treball nacionals i internacionals, i el suport a projectes finançats. Tanmateix, aquests autors, seguint la línia d'Ávila et al. (2008), Miralles et al. (2011), Prats i Valls (2011) i Pagès i Santisteban (2014), subratllen la necessitat de millorar la formació inicial i contínua del professorat, fomentar la transferència i la socialització dels coneixements generats, comprendre millor els processos d'aprenentatge dels estudiants i integrar metodologies actives, com l'aprenentatge cooperatiu, per desenvolupar el pensament històric, social i ciutadà.

En aquest darrer àmbit, autors com Audigier (2000), Bosch et al. (2007), Dalongeville et al. (2022), Gavaldà i Pons-Altés (2020), Gómez et al. (2018), Miralles et al. (2023), Moreno-Vera et al. (2023), Oller (2010) o Quinquer (2004) assenyalen que la temporalitat, el temps històric, la memòria democràtica, els problemes socials, l'anàlisi crítica de la informació, les noves geografies o l'educació ciutadana requereixen no només una comprensió conceptual, sinó també l'adquisició d'actituds de diàleg, negociació i consens, accessibles principalment a través de la participació activa i cooperativa. En aquest sentit, es considera prioritari l'estudi de l'aprenentatge cooperatiu en DCS (Gavaldà, 2016) i, fins i tot, "ineludible" (Miralles et al., 2011, p. 164) per la seva capacitat de millorar els processos d'aprenentatge en pensament històric, tant en continguts de primer ordre (conceptes, dates, esdeveniments, etc.) com de segon ordre (anàlisi de fonts, consciència i empatia històrica, causalitat i conseqüències, canvi i continuïtat, dimensió ètica...) (Feliu i Hernández, 2011; Seixas i Morton, 2013).

No obstant això, la realitat és que la literatura existent i la recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu que aprofundeixin en l'ampli camp d'estudi de la DCS és escassa. Sovint es redueix aquest enfocament a un simple mètode grupal per a l'aprenentatge de contingut històric, quan el seu abast hauria de ser més ampli, incorporant-hi no només l'adquisició de coneixements sinó també el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques (Irigoyen, 2023). A més, en el context universitari hi ha obstacles estructurals que en dificulten l'ús: classes massificades, poques sessions setmanals per a cobrir un gran volum de continguts, absentisme, espais poc adaptats per a canvis metodològics, així com esquivar modes i combatre interessos (Domingo, 2020). Aquesta realitat implica que el grup-classe universitari no compleixi les condicions òptimes per implementar un canvi metodològic efectiu, cosa que afecta tant l'aprenentatge disciplinar com la formació metodològica dels futurs docents en la didàctica específica, així com també la reflexió sobre el seu ús a l'escola -isomorfisme pedagògic- (Capitanescu i Médioni, 2022). Addicionalment, cal tenir en compte factors com la formació metodològica del professorat universitari i la seva comprensió sobre què és exactament la interacció cooperativa, que influeix directament en la dinàmica i l'eficàcia del procés educatiu.

La cooperació és més que una acció col·lectiva, i va més enllà d'una simple juxtaposició d'accions individuals (Paternotte, 2017). La cooperació es defineix com: una acció combinada (es coopera articulant la conducta d'algú amb la d'un altre), amb una intencionalitat (cooperem per una raó relacionada amb un entorn, no perquè ens l'imposi un tercer) i un benefici individual mutu (un comportament cooperatiu està motivat per un interès personal, situat entre l'obtenció d'un bé i el reconeixement d'una satisfacció) (Connac i Irigoyen, 2023). Per tant, no n'hi ha prou de posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació; al contrari, si deixem els

alumnes en grup i els demanem que facin una tasca es poden generar desigualtats, perquè el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, aturats i molestadors. En aquest escenari, s'instal·la una mena de dinàmica natural que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui no en tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu (Meirieu, 2010/1984).

A més, a continuació es detallen alguns dels principals desafiaments de l'aprenentatge cooperatiu en DCS:

1. Les tècniques cooperatives es practiquen per aprendre a cooperar, però sovint sense integrar-hi el contingut d'aprenentatge; d'altra banda, els mètodes cooperatius se simplifiquen tant per adaptar-los al context que es dilueix el seu valor formatiu.
2. Tot i que l'aprenentatge cooperatiu s'ha convertit en un requisit en l'educació, freqüentment s'utilitza de manera intuïtiva i sense seguir les evidències científiques. Per exemple, en crear grups cooperatius estables, no sempre es tenen en compte els cinc elements essencials de Johnson et al. (1999), que faciliten que el grup cooperi.
3. No totes les activitats d'aprenentatge requereixen treball grupal; forçar la cooperació en tasques que es podrien resoldre individualment pot convertir-la en una càrrega en lloc d'un benefici per a l'aprenentatge (Duran a Irigoyen, 2024).
4. El treball en grup cooperatiu no és l'única ni sempre la millor forma de cooperació. A les aules es tendeix a promoure en excés el fet de compartir una mateixa tasca entre els estudiants del grup, fet que pot generar desviacions de la cooperació, com les de tipus productivista (Bautier i Goigoux, 2004; Netter, 2018), asimètrica (Baudrit, 2018) o psicossocial (Connac, 2020).
5. Els programes d'aprenentatge cooperatiu han de ser guies, però no receptes universals. No es tracta d'aplicar l'aprenentatge cooperatiu, sinó de comprendre'n les bases i ajustar-les al context específic.
6. Des dels anys vuitanta, l'aprenentatge cooperatiu ha estat objecte de recerca, amb tres generacions d'estudi (Duran, 2018; Fernández-Río et al., 2017): la primera va evidenciar els avantatges acadèmics i socials de l'estructura cooperativa en comparació amb la individualista i la competitiva; la segona va explorar l'impacte dels mètodes cooperatius en diverses àrees curriculars i en l'aprenentatge dels alumnes, i conclou que l'aprenentatge cooperatiu requereix una estructura clara i una guia que orienti les interaccions entre els estudiants; la tercera se centra en els processos interns que afavoreixen l'aprenentatge i socialització per mitjà de la interacció.
7. En realitat, en la tercera generació, quan es parla d'aprenentatge cooperatiu, el que es pretén és estructurar les interaccions entre els alumnes per crear oportunitats d'aprenentatge entre ells, tenint en compte que no totes les interaccions són fructíferes (algunes d'elles generen relacions de dependència, de poder o de desigualtat) i que d'altres són valuoses només en determinades condicions.
8. La cooperació requereix normes clares i una estructura d'interaccions orientadora (Robbes, 2020; Connac, 2009; Duran, 2018). Les restriccions educatives poden ser alienants i limitadores o bé fèrtils i emancipadores. No totes les restriccions suprimeixen la llibertat; algunes, com defensava Korcsak, la generen, en contrast amb una permissivitat de deixar actuar sempre l'espontaneïtat de l'individu (Meirieu, 2024).

D'altra banda, les *pédagogies* coopératives, desconegudes a Espanya, podrien ampliar el camp d'acció de l'aprenentatge cooperatiu amb variants diverses de "cooperar per aprendre". Aquestes pedagogies poden ser més flexibles per al context universitari i se centren en promoure el conflicte sociocognitiu per al reequilibri cognitiu, a través de situacions de discussió i valoració de pen-

saments dels altres (Connac i Robbes, 2022), on l'objectiu no és arribar a un acord, sinó explorar àmbits més amplis de les pròpies idees i reconsiderar-les a la llum dels comentaris dels companys (Coll, 1984; Connac i Rusu, 2021; Doise et al. 1975). La divergència de punts de vista permet augmentar el pensament crític explorant possibilitats que inicialment no havien estat considerades (Buchs et al., 2008; Connac, 2024). Un enfocament potencialment interessant per a la DCS. Tot i això, el supòsit d'aquesta recerca és que, per les característiques del context universitari, els grups cooperatius de les *pédagogies coopératives* (estudi de cas 2) funcionaran d'una manera similar que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1).

Per tant, en aquest estudi, es conceptualitzen aquestes dues visions de la cooperació i es posen en pràctica, per observar-ne el funcionament i comparar-ne resultats, en el camp de la DCS en la formació de mestres. Els objectius de la investigació són:

- Objectiu 1 (O1): Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quina de les estructures facilita una interacció cooperativa més fructífera i eficient.
- Objectiu 2 (O2): Identificar tipus de relacions que s'estableixen entre els estudiants dins dels equips i grups dels dos estudis de cas.

La cooperació entre estudiants: marc teòric

La idea de cooperar en l'aprenentatge s'ha utilitzat des de fa segles, però és històricament “recent” l'atenció que rep com a pedagogia. Des d'inicis del segle XX han sorgit cultures diferents per a la seva posada en pràctica, que queden englobades en dues grans famílies de “pedagogies de la cooperació” o de “cooperació entre estudiants” (Irigoyen i Connac, 2023): l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*), d'arrel anglosaxona, que és el que a Espanya hem traduït, investigat, adaptat i utilitzem en l'àmbit docent i de recerca; i les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), d'arrel francòfona, pràcticament desconegudes en el nostre context educatiu i de recerca.

Què és l'aprenentatge cooperatiu?

El terme “aprenentatge cooperatiu” és la traducció en llengua catalana del concepte anglosaxó *cooperative learning* (*aprendizaje cooperativo* en castellà), sorgit als Estats Units d'Amèrica en els anys setanta del segle XX, i estès globalment a partir dels vuitanta. Les seves bases es fixen amb els treballs de Dewey (1915), Lewin (1945), Thelen (1954) i Deutsch (1949). Concretament, Lewin influència Deutsch en els estudis sobre interdependència social, i aquest influeix en els psicòlegs socials Elliot Aronson i David W. Johnson. Aronson, el 1971, va crear la tècnica coneguda com “Puzle” (*Jigsaw Classroom*), basada en la interdependència extrema, i que serà adaptada per Slavin com un mètode (*Jigsaw II*). Johnson, amb el seu germà Roger T. Johnson, a partir dels anys setanta, va assentar la teoria de la interdependència social i els principis de l'aprenentatge cooperatiu. En aquest context, en diferents centres de recerca, també sorgeixen Slavin, Sharan i Sharan o Kagan. Tots ells postulen un seguit de mètodes cooperatius i tècniques cooperatives que s'escampen mundialment -som a l'era Reagan- a Israel, Països Baixos, Noruega i Anglaterra, fins arribar en focus reduïts a Itàlia, Suècia i Espanya.¹

1. El concepte d'aprenentatge cooperatiu té les seves arrels als Estats Units i es fonamenta principalment en estudis de psicologia social i en la teoria de la interdependència social, i, per exemple, no inclou en les seves bases les pràctiques de Ferrer i Guàrdia, a l'Escola Moderna d'inicis de segle XX, o la Pedagogia Freinet, adoptada en els nous corrents educatius de la Segona República espanyola (com en el cas del mestre Antoni Benaiges). Tot i que Ferrer i Guàrdia i Freinet poden haver influït en algunes iniciatives actuals de cooperació, el seu impacte en l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) és inexistent. Encara més, les seves pràctiques representen idees socials, col·lectives i d'emancipació de l'individu que es troben a faltar en la concepció i pràctica de l'aprenentatge cooperatiu. Curiosament, la figura de Francesc Ferrer i Guàrdia té més presència

El concepte “aprenentatge cooperatiu” és un terme paraigua que aixoplugava estructures (mètodes i tècniques) centrades a fomentar la interacció cooperativa entre l'alumnat, tot i que en la literatura s'identifiquen tres perspectives que podrien explicar la confusió praxeològica sobre aquest concepte (Irigoyen, 2023): 1) la comprensió genèrica del concepte; 2) una comprensió específica, basada en l'ús d'un únic mètode o, només, de les tècniques; 3) una comprensió que associa l'aprenentatge cooperatiu exclusivament al mètode dels Johnson.

Les tècniques, qualificades per Johnson i Johnson com a “aprenentatge cooperatiu informal”, es distingeixen per ser activitats senzilles que promouen la cooperació sense requerir ajustaments significatius ni formació prèvia dels estudiants. Aquestes tècniques, creades i popularitzades especialment per Spencer Kagan, complementen els mètodes i contribueixen al desenvolupament de competències socials complexes. D'altra banda, els mètodes, anomenats per Johnson i Johnson com a “aprenentatge cooperatiu formal”, són estructures més complexes. Entre els més destacats hi ha l'Aprenere Junts (*Learning Together*) de Johnson i Johnson (Johnson et al., 1999); el Puzzle o Trencaclosques (*Jigsaw Classroom*) d'Aronson (Aronson et al., 1978) i Slavin (1999); l'Aprenentatge en Equips d'Alumnes (*Student Team Learning*) de De Vries, Edwards i Slavin (Slavin, 1999); el Grup d'Investigació (*Group Investigation*) de Sharan i Sharan (1992); la Instrucció Complexa (*Complex Instruction*) de Cohen (1994); l'Enfocament Estructural (*Structural Approach*) de Kagan i Kagan (2013) i la Tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*).

La diversitat d'aquestes estructures configura un conjunt complex i difícil de classificar (Duran i Monereo, 2012). Encara que aquests mètodes comparteixen certes característiques, difereixen en estructura, tipus d'interacció i aspectes pràctics, i no constitueixen un conjunt homogeni pel que fa a les relacions entre cooperació i competició (Baudrit, 2005). Per aquest motiu, es recomana referir-se a cada mètode pel seu nom específic (Sharan, 2010), o, fins i tot, considerar el terme “aprenentatge entre iguals” com una denominació més adient.

A Espanya, l'article de Pujolàs, *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut* (2012), inspirat en la publicació de Slavin i col·laboradors, *Learning to cooperate, cooperating to learn* (1985), il·lustra l'enfocament dual que sovint adopta, de manera excessiva, l'aprenentatge cooperatiu en DCS: 1) afavorir l'aprenentatge de continguts escolars a través del grup cooperatiu (cooperar per aprendre); 2) aprendre a treballar en equip com a contingut (aprendre a cooperar).

Actualment, Duran i el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la UAB eixamplen aquesta visió de l'aprenentatge cooperatiu, orientant-la cap a un model més ampli i precís d'aprenentatge entre iguals.

Què són les pedagogies cooperatives?

Les pedagogies cooperatives (*pedagogías cooperativas* en castellà) és el terme amb el qual a través d'Irigoyen (2021, 2023) s'introdueix al país el concepte provinent del món francòfon *pédagogies coopératives*, que inicien el seu camí en focus reduïts a Espanya i Itàlia (Irigoyen et al., 2024). Les pedagogies cooperatives són principalment fruit d'educadors i moviments educatius de l'*Éducation Nouvelle* i la recerca científica sobre la dimensió social en l'aprenentatge. No proposen la noció d'adquirir habilitats cooperatives de manera directa (aprendre a cooperar), sinó que entren més aviat dins del paradigma de “cooperar per aprendre”, d'una forma més precisa que l'aprenentatge

en les pedagogies cooperatives francòfones –gràcies a Célestin Freinet– que en les propostes d'aprenentatge cooperatiu en DCS desenvolupades al nostre país.

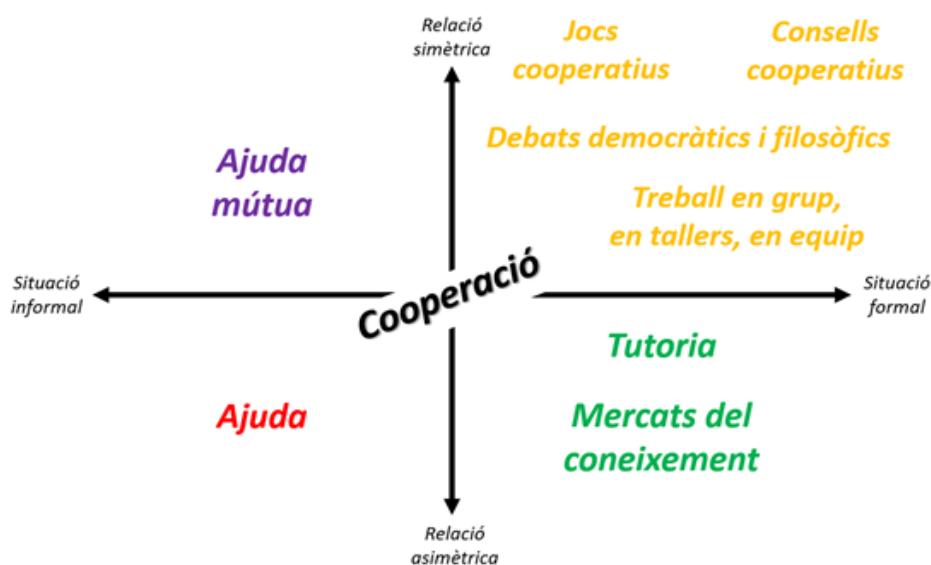
cooperatiu. És en aquesta línia que educadors i pedagogs francesos han contribuït sobre la cooperació entre alumnes: Élise i Célestin Freinet amb la cooperació escolar, Roger Cousinet amb el treball lliure en grups, Barthélémy Profit amb les cooperatives escolars, Fernand Oury amb la Pedagogia Institucional, Philippe Meirieu amb la pedagogia diferenciada i l'aprenentatge en grup, entre d'altres (Connac, 2009). Tots ells han contribuït al desenvolupament de diferents pedagogies, però fomentant la cooperació entre l'alumnat (amb diferents maneres i motius). Aquests treballs també han arribat gràcies a l'empenta de moviments educatius com l'ICEM-Pédagogie Freinet, l'OCCE, l'AGSAS, el GFEN, l'AVPI, el CRAP, els RERS o PIDAPI.

Al mateix temps, disciplines universitàries com les ciències de l'educació han explorat científicament la dimensió social de l'aprenentatge (Baudrit, 2018; Buchs et al., 2008; Darnon et al., 2008). Generalment es basen en teories constructivistes de l'acte d'aprendre que concep els obstacles cognitius com a fonts de desenvolupament individual, i presenta les relacions interpersonals com a vectors de suport davant una dificultat, diversificació d'idees individuals i resolució de conflicte interpersonal mitjançant la confrontació d'opinions (Connac, 2024).

Actualment, el referent de les pedagogies cooperatives és Sylvain Connac (2017, 2021), que reuneix sota el terme pedagogies cooperatives tot un compendi de variants i pràctiques per:

- Cooperar per aprendre: ajuda (*aide*), ajuda mútua (*entraide*), tutoria entre iguals (*tutorat*), treball en grup (*travail en groupe*), treball en equip (*travail en équipe*) i treball en taller (*travail en atelier*).
- Cooperar per construir col·lectiu: Debats amb Finalitats Democràtiques i Filosòfiques -DFDF- (*Discussions à Visées Démocratique et Philosophique -DVDP-*), consells cooperatius (*conseils coopératifs*), Mercats de coneixement (*Marchés de connaissances*), Què hi ha de nou? (*Quoi de neuf?*), jocs cooperatius (*jeux coopératifs*), entre d'altres.

Figura 1. Variants i pràctiques de les pedagogies cooperatives



Font: Connac a Irigoyen (2021).

A Irigoyen (2023), totes aquestes variants i pràctiques de les pedagogies cooperatives, s'observen, s'adapten per a la DCS, es posen en pràctica, s'analitzen i se n'assenyalen els principis: 1) respecte a l'individu: no es força a cooperar; 2) cooperació: es tracta d'una acció combinada que implica

intencionalitat, generositat (més que solidaritat) i benefici individual; 3) mitjà per aprendre: la cooperació esdevé una eina d'aprenentatge; 4) construcció col·lectiva: fomenta espais de socialització, reflexió i presa de decisions; 5) heterogeneïtat: afavoreix la diversitat de variants, mecanismes i eines perquè el grup-classe esdevingui una comunitat d'aprenentatge cooperativa i de suport entre els estudiants; 6) responsabilitat: individual, col·lectiva i amb l'entorn.

Metodologia

La investigació se centra en els àmbits “metodològic” i “pràctic” en DCS (Pagès, 2008), tot integrant, de manera explícita i intencionada, la interacció cooperativa en el treball de continguts històrics i socials, i problematitzats. La metodologia de l'estudi és qualitativa, amb l'objectiu d'aprofundir en la comprensió de les situacions educatives dissenyades mitjançant estudis de cas (Ortega-Sánchez, 2019).

Dins del paradigma cooperatiu, és un estudi de tercera generació, de naturalesa estructural (Cohen, 1994), que organitza i analitza les interaccions entre estudiants (Duran, 2018; Ovejero, 2018) en un context universitari per a l'aprenentatge de les ciències socials i la seva didàctica. La recerca també té en compte les recerques prèvies de la primera, segona i tercera generació d'estudis en cooperació (Fernández-Río et al., 2017).

Participants

La recerca s'ha realitzat a l'assignatura *Ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials II* de quart del Grau d'Educació Primària de la Universitat Rovira i Virgili (URV), a través de dos estudis de cas, en base al disseny instruccional ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*):

- L'estudi de cas 1 (curs 2019-2020) s'organitza i s'estructura perquè els estudiants aprenguin a través de l'aprenentatge cooperatiu, amb una adaptació de Johnson et al. (1999), Pujolàs (2008) i Pujolàs i Lago (2018). El grup-classe està dividit en dos subgrups, anomenats seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2). Al S1 es creen equips heterogenis, al S2 homogenis.²
- L'estudi de cas 2 (curs 2020-2021) s'organitza i s'estructura perquè els estudiants aprenguin a través de les pedagogies cooperatives (Connac, 2009, 2017, 2020). El grup-classe està dividit en dos subgrups, seminari 1 (S1) i seminari 2 (S2), tots dos heterogenis, encara que al S2 s'inclouen estudiants amb dificultats d'assistència.³ L'estudi de cas 2, es dissenya perquè les sessions es duguin a terme mitjançant *Microsoft Teams* (MT), degut a les mesures establertes per la URV per la covid-19. Això permet que es pugui comparar la forma cooperativa presencial (estudi de cas 1) amb la virtual (estudi de cas 2).

2. En crear equips cooperatius estables, la literatura de l'aprenentatge cooperatiu subratlla els beneficis dels grups heterogenis en comparació amb els homogenis, però també reconeix la possibilitat d'optar per configuracions homogènies segons la durada i les característiques específiques de la matèria. Així, considerant les particularitats de la formació universitària, el nombre de sessions setmanals (només una sessió de dues hores) i les especificitats de l'assignatura on s'utilitza, es decideix posar en pràctica i investigar també aquesta opció dins de l'estudi de cas 1.

3. Els dos estudis de cas es comparen en paral·lel, ja que el segon no representa una evolució del primer; de fet, l'organització i la dinàmica d'interacció dels dos paradigmes de cooperació són diferents, i les millores del primer estudi de cas no servien per al segon. Tanmateix, al seminari 2 de l'estudi de cas 2 no es conformen grups homogenis per diverses raons: 1) les pedagogies cooperatives s'oposen a la conformació homogènia de grups; 2) el seminari 2 inclou estudiants amb dificultats d'assistència, i això ja és un tret suficientment homogeneïtzador dins de l'heterogeneïtat dels grups.

Dels dos estudis de cas, per a aquesta recerca, s'han escollit a l'atzar quatre equips/grups per cadascun dels seminaris. Això són vuit equips dels vint-i-quatre de l'estudi de cas 1, i vuit grups dels setze de l'estudi de cas 2. En total, són 67 participants (n=67).

Taula 1. Estudis de cas, distribució i mostra de la investigació

EC	Estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) Presencial								Estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives) Virtual (MT)							
	Heterogenis (S1)				Homogenis (S2)				Heterogenis (S1)				Heterogenis* (S2)			
T	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
E/G	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Núm.	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4

*De conformació heterogènia però amb casos particulars.

EC= Estudi de cas; T= Tipologia de conformació; E/G= Equip o Grup; Núm.= Número d'estudiants als Equips i Grups; MT= Microsoft Teams.

Font: elaboració pròpia.

El treball de la sessió observada (2 h) planteja a resoldre una situació-problema (Dalongeville i Huber, 2011) creant tres sessions de ciències socials on es treballi la temporalitat humana (passat-present-futur) des de Problemes Socials Rellevants (Pagès i Santisteban, 2011). L'estudi de cas 1 ho ha de realitzar en equip cooperatiu, compartint la mateixa realització; i l'estudi de cas 2 ha de combinar situacions d'aprenentatge individual -on es permet que pugui sorgir de manera informal l'ajuda (simetria) i l'ajuda mútua (asimetria)- amb altres situacions on comparteixen la mateixa situació de manera formal a través del *travail en groupe*. Tots dos estudis de cas tenen una base d'orientació on s'indica com procedir.

Rúbrica d'observació d'avaluació del treball cooperatiu i diari de camp

La rúbrica d'observació és un instrument creat *ex professo* pel grup Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop) per avaluar el treball cooperatiu d'una conformació cooperativa d'estudiants. L'eina es va dissenyar a partir del treball que havia coordinat Gavaldà (2016) entre la URV i la Universitat de Vic, segueix consideracions de Pujolàs (2008) i té en compte els valors cooperatius (Gavaldà, 2000).

L'instrument és flexible i pot ser utilitzat tant pel docent-investigador com per un observador extern. En aquest cas, el docent ha estat qui ha dut a terme l'observació. En tots dos estudis de cas, l'observació es realitza en la mateixa sessió (estudi de cas 1: 25/02/2020; estudi de cas 2: 23/02/2021), després que els grups conformats hagin obtingut hàbits de treballar així (i coneguin tècniques cooperatives simples, en el cas de l'aprenentatge cooperatiu). En darrer terme, cal dir que l'anàlisi de resultats triangula els resultats del diari de camp docent amb els obtinguts a través de la rúbrica.

Dimensions d'avaluació del treball cooperatiu

La rúbrica d'observació avalua tres dimensions relacionades amb la dinàmica del grup, el funcionament d'aquest i l'aprofitament del docent:

1. Configuració de l'equip: aquesta dimensió avalua com està estructurat i organitzat el grup, i promou les relacions socials positives i proporciona suport. Inclou aspectes de cohesió grupal (ítem 1), distribució de rols i responsabilitats dins del grup i tipus de lideratge (ítems 2 i 3), diversitat d'habilitats, manera com s'organitzen i prenen decisions, la inclusió i tipus d'inte-

racció a l'hora de treballar (ítem 4). En resum, es refereix a com està estructurat el grup per a aconseguir els objectius.

2. Funció socialitzadora del coneixement: aquesta dimensió avalua com el grup comparteix coneixement i gestiona la feina a fer. Inclou aspectes com igualtat de tracte (ítem 5), aparició d'idees divergents i la seva gestió com a grup (ítem 6), participació activa, responsable i eficaç (ítem 7), aprofitament del temps (ítem 8), tipus de coneixement compartit i voluntat d'aprenentatge que radica en el grup (ítem 9).
3. Aprofitament del professor: aquesta dimensió es refereix a com els membres del grup utilitzen i aprofiten les consultes al docent, i també sobre quin tipus de consulta s'ha realitzat (tant si és de contingut del treball com de procediment) (ítems 10).

En darrer terme, l'instrument inclou un darrer apartat "D) Resultat final", on es proposa realitzar una valoració general incloent-hi si el format cooperatiu observat s'ha acomplert o no (ítem 11). També s'estableix una valoració global numèrica del grup (de 0 a 10) i s'indica què li caldria millorar.

Resultats

En aquest apartat es comparen els resultats de l'observació docent en l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu) i en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives).

En primer lloc, es mostren els resultats en format taula (taula 2) i, tot seguit, es descriuen els resultats de l'observació als vuit equips d'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1), -on quatre dels quals són equips heterogenis (S1) i els altres quatre són equips homogenis (S2)-, i a vuit grups de pedagogies cooperatives (estudi de cas 2) -on quatre dels quals són grups heterogenis (S1) i els altres quatre són grups heterogenis, però amb casos particulars (S2).

Taula 2. Resultats de l'observació en l'aprenentatge cooperatiu (EC1) i les pedagogies cooperatives (EC2)

EC	Aprenentatge cooperatiu (EC1)								Pedagogies cooperatives (EC2)								
	S1 (heterogenis)				S2 (homogenis)				S1 (heterogenis)				S2 (heterogenis*)				
Ítems	S1E1	S1E3	S1E4	S1E6	S2E13	S2E14	S2E16	S2E23	S1G2	S1G4	S1G7	S1G10	S2G12	S2G13	S2G15	S2G16	
A	1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	2	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	
	3	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	
	4	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	
B	5	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	
	7	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	
	8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
	9	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
C	10	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	Sí	
D	11	7'5	7	6'5	8'5	6	6'5	3'5	3	9	8	7'5	8'5	2	5'5	6'5	7'5

*S2 (heterogenis): grups de conformació heterogènia que reuneixen estudiants amb dificultats d'assistir.

Lectura de la taula: La resposta "sí" o "no" no implica necessàriament una valoració "positiva" o "negativa" de l'ítem. Per exemple, en l'ítem 2 sobre lideratge, un grup pot "no" tenir cap tipus de lideratge i que això li sigui beneficiós, mentre que en un altre grup "sí" que pot tenir un lideratge clar, però que aquest sigui nociu per al seu funcionament. De la mateixa manera, un ítem pot "no" ser acomplert per tots els integrants del grup sense que això afecti significativament el seu funcionament, i es valora d'una manera "intermèdia". Així, els colors de la taula indiquen: verd per a una "bona valoració" de l'ítem, groc per a una "valoració intermèdia" i roig per a una "valoració negativa".

Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar a la taula 2, en l'apartat "A) Configuració de l'equip":

- Ítem 1: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) treballen cohesionats (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2), pels sis dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb valoracions negatives (són del S2), i a l'EC2 hi ha un grup amb una valoració intermèdia i un amb una de valoració negativa (són del S2).
- Ítem 2: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (quatre dels quatre equips són del S1 i dos dels quatre del S2) no tenen un lideratge clar, però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre dels quatre grups són del S1 i tres dels quatre del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (els dos són del S2), i a l'EC2 l'únic grup amb valoració negativa és del S2.
- Ítem 3: cinc dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (tres dels quatre equips són del S1) tenen un bon lideratge -bicèfal- o no en tenen però l'equip funciona bé sense tenir-lo, pels cinc dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (tres dels quatre grups són del S1 i dos dels quatre del S2). A l'EC1 també hi ha dos equips amb una valoració intermèdia (són del S2) i un equip amb una valoració negativa (és del S1). I a l'EC2 hi ha tres grups amb una valoració intermèdia (són un del S1 i dos del S2), i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.
- Ítem 4: només un dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) (és del S1) té una valoració positiva en què tots els integrants cooperen de forma clara. En canvi, a les pedagogies cooperatives (EC2) n'hi ha quatre de vuit (tres són del S1 i un és del S2). A l'EC1 hi ha tres valoracions negatives (dues són del S1 i una és del S2) i dues valoracions intermèdies (són del S2). A l'EC2 no hi ha cap valoració negativa i només una és intermèdia (és del S2).

Pel que fa a l'apartat "B) Funció socialitzadora":

- Ítem 5: en tres dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) hi ha igualtat de tracte entre els seus components (dos són del S1 i un és del S2), per set dels vuit grups que la tenen a les pedagogies cooperatives (EC2) (l'únic que no la té és del S2). A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració negativa (dos són del S1 i un és del S2) i dos equips amb una valoració intermèdia (són del S2). A l'EC2 només hi ha un grup amb una valoració intermèdia (és del S2) i no n'hi ha cap amb una valoració negativa.
- Ítem 6: en sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) apareixen idees divergents (quatre són del S1 i dos són del S2), i en set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) també n'apareixen. No n'apareixen en dos equips de l'EC1 (són del S2) i en un grup de l'EC2 (és del S2).
- Ítem 7: cinc dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) actuen amb responsabilitat i eficàcia (tres són del S1 i dos són del S2), per sis dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre són del S1 i dos són del S2). A l'EC1 n'hi ha dos amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i una amb una valoració negativa (és del S2). A l'EC2 n'hi ha un amb valoració intermèdia (és del S2) i un amb una valoració negativa (és del S2).
- Ítem 8: sis dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) aprofiten tot el temps per fer el treball encomanat (tres són del S1 i tres són del S2), per set dels vuit grups de les pedagogies cooperatives (EC2) (quatre són del S1 i tres són del S2). A l'EC1 hi ha dos equips amb valoracions intermèdia (un del S1 i un del S2) i cap amb valoració negativa. A l'EC2 hi ha un grup amb valoració intermèdia (és del S2) i cap amb valoració negativa.
- Ítem 9: hi ha quatre dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) que mostren voluntat d'aprendre (tots quatre són del S1), per sis dels vuit grups que la mostren a les pedagogies co-

operatives (EC2) (quatre del S1 i dos del S2). A l'EC1 hi ha quatre equips amb una valoració negativa (tots quatre són del S2) i cap amb valoració intermèdia. A l'EC2 hi ha un equip amb valoració negativa (és del S2) i un amb valoració intermèdia (és del S2).

A l'apartat "C) Aprofitament del professor":

- Ítem 10: tots els equips de l'aprenentatge cooperatiu (tant S1 com S2 de l'EC1) requereixen el professor en algun moment, per només dos dels vuit grups que necessiten presència docent en les pedagogies cooperatives (EC2). L'únic grup de l'EC2 que no la requereix i que l'haurien d'haver sol·licitat és el S2G12 (seminari 2 de l'EC2). S'assenyala al diari de camp que aquest grup era conscient que treballaven de manera contrària.

I a l'apartat "D) Valoració global":

- Ítem 11: tres dels vuit equips de l'aprenentatge cooperatiu (EC1) estan ben valorats, pels cinc dels vuit grups que ho estan a les pedagogies cooperatives (EC2). A l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia (un del S1 i dos del S2) i dos equips amb una valoració global negativa (els dos del S2). A l'EC2 també hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia (els dos del S2) i un grup amb una valoració global negativa (del S2).

La gran diferència entre els quatre seminaris dels dos estudis de cas radica en l'ítem 4 (apartat A "Configuració de l'equip") i en els ítems de l'apartat B "Funció socialitzadora". L'ítem 4, que és si els integrants del grup cooperen d'una forma clara: a l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) només el compleix un dels vuit equips; en canvi, a l'EC2 (pedagogies cooperatives) són quatre dels vuit grups que sí que ho fan. Aquesta diferència és més significativa quan veiem que tres dels vuit equips del seminari 1 de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) estan en una valoració negativa i, en canvi, no n'hi ha cap amb una valoració negativa en el seminari 1 de l'EC2 (pedagogies cooperatives).

En els ítems 5 i 9, també es poden observar grans diferències entre els dos estudis de cas. A l'ítem 5 es detecta més igualtat de tracte entre els integrants de l'EC2. I a l'ítem 9, una major voluntat d'aprendre a l'EC2. Inclús en aquest darrer ítem, es pot veure que la gran diferència està entre els equips homogenis (seminari 2) de l'EC1 amb tota la resta de la mostra (tant pel que fa als equips heterogenis -seminari 1- de l'EC1 com pel que fa a la gran majoria de grups de l'estudi de cas 2 -seminari 1 i 2-).

A més a més, visualment, en la taula 2 es distingeixen clarament les diferències entre l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) i l'EC2 (pedagogies cooperatives), així com també en els respectius seminaris. Com es pot observar en la taula 3 -sense comptar l'ítem 11 de valoració final (es veurà de banda)-, l'EC2 reuneix un nombre més alt d'ítems amb valors positius que l'EC1, així com també té menys ítems qualificats amb negatiu:

Taula 3. Nombre d'ítems amb valoració negativa, intermèdia i positiva

	Aprenentatge cooperatiu (EC1)			Pedagogies cooperatives (EC2)		
	S1 (het.)	S2 (hom.)	T	S1 (het.)	S2 (het.*)	T
Negativa	3	12	15	0	6	6
Intermèdia	5	10	15	2	10	12
Positiva	32	18	50	38	23	70

Font: elaboració pròpia.

Si ens fixem en els seminaris, l'1 de l'EC1 té 32 ítems amb resultats positius, mentre que l'1 de l'EC2 en té fins a 38. I pel que fa al seminari 2, el de l'EC1 té 18 ítems positius i el de l'EC2 en té 23. D'altra banda, pel que fa a ítems negatius, al seminari 1 de l'EC1 n'hi ha tres i al seminari 1 de l'EC2 no n'hi ha cap; i al seminari 2 de l'EC1 n'hi ha dotze i al seminari 2 de l'EC2 n'hi ha sis. Així doncs, queda clar que el seminari 1 de les pedagogies cooperatives (EC2) és superior als altres seminaris. Per contra, el seminari 2 de l'aprenentatge cooperatiu (homogenis EC1) queda molt per darrere dels altres seminaris.

Pel que fa al darrer apartat (taula 2), "D) Valoració global", tres dels vuit equips de l'EC1 (aprenentatge cooperatiu) estan ben valorats, per cinc dels vuit grups que ho estan de l'EC2 (pedagogies cooperatives). I sobre les valoracions intermèdies i negatives, a l'EC1 hi ha tres equips amb una valoració global intermèdia i dos equips amb una valoració global negativa; a l'EC2 hi ha dos grups amb una valoració global intermèdia i un grup amb una valoració global negativa. Les valoracions globals intermèdies i negatives es troben als seminaris 2 dels dos estudis de cas, és a dir, en els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu i en els grups heterogenis de les pedagogies cooperatives on hi ha estudiants amb casos particulars.

En les mitjanes aritmètiques de la valoració global (taula 4) dels equips i grups -ítem 11 d'anàlisi-, l'EC2 obté un 6'9 i l'EC1 un 6'1.

Taula 4. Mitjanes de la valoració global (ítem 11) en els seminaris i els estudis de cas

Mitjana S	AC (EC1)		PC (EC2)	
	S1 (het.)	S2 (hom.)	S1 (het.)	S2 (het.)*
	7'4	4'8	8'3	5'4
Mitjana EC	6'1		6'9	

Font: elaboració pròpia.

El seminari 1 de l'EC2 (pedagogies cooperatives) és superior a tota la resta (8'3), seguit del seminari 1 de l'EC1 (heterogenis d'aprenentatge cooperatiu) amb un 7'4. El seminari 2 de l'EC2 té un 5'4 (són els grups de pedagogies cooperatives on hi ha alumnat amb dificultats per assistir a classe), per sobre del 4'8 de l'EC1 (homogenis d'aprenentatge cooperatiu).

Per acabar, cal dir també que l'EC2 (pedagogies cooperatives) té la millor i la pitjor qualificació de tota la mostra: la millor valoració és per al grup S1G2 del seminari 1, i la pitjor és per al grup S2G12 del seminari 2. Tal com s'indica en el diari de camp del docent, el grup S1G2 treballa molt bé i amb una gran motivació per aprendre i fer-ho a través de la interacció entre els companys en els moments indicats. El que han de millorar és la gestió del temps i guanyar agilitat treballant. En canvi, el grup S2G12 sembla que fa tot el contrari al que es proposa a l'estudi: fan el treball sense seguir les directrius sobre com treballar i hi ha un participant amb un lideratge negatiu. És singular veure com l'únic grup dels vuit de les pedagogies cooperatives (EC2) on hi ha un lideratge clar (ítem 2) és nociu per al grup. Aquesta actuació no només afecta el grup, sinó que també queda reflectida en la mitjana del seminari 2 de les pedagogies cooperatives.

A l'estudi de cas 1, el millor equip és el S1E6 i el pitjor està entre els equips S2E16 i S2E23. El S1E6 és un equip cohesionat, que coopera i treballa molt bé. En canvi, els equips S2E16 i S2E23 cal que el docent els activi, organitzi i indiqui què s'ha de fer. Els rols de coordinació i organització no es veuen exercits pels integrants que els han de complir.

Discussió i conclusions

Aquesta investigació aporta una recerca comparativa entre l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives en la Didàctica de les Ciències Socials, amb l'objectiu de millorar l'adquisició del pensament històric i social a través de la interacció entre iguals (Gómez et al., 2018). A més, subratlla la importància de donar més crèdit a l'isomorfisme pedagògic en la formació inicial de mestres, amb la finalitat de reflexionar sobre la metodologia, el tipus d'interacció que es promou i la seva incidència en el desenvolupament de coneixement (Meirieu, 2022; Perrenoud, 2011). També ofereix una comparació entre la interacció cooperativa presencial i la virtual.

Els resultats són clars i neguen el supòsit que, *per les característiques del context universitari, els grups cooperatius de les pedagogies coopératives (estudi de cas 2, virtual) funcionaran d'una manera similar que els equips heterogenis i homogenis de l'aprenentatge cooperatiu (estudi de cas 1, presencial)*. En resposta a l'objectiu 1 *Indagar en el procés d'interacció entre iguals i detectar quina de les estructures facilita una interacció cooperativa més fructífera i eficient*, es conclou que les pedagogies cooperatives s'adapten millor a la finalitat de cooperar per aprendre ciències socials (també demostra que la cooperació virtual és factible). No obstant això, cal matisar que això no significa que l'aprenentatge cooperatiu no hagi resultat efectiu.

En primer lloc, dintre de l'estudi de cas 1 (aprenentatge cooperatiu), els equips heterogenis (seminari 1) han funcionat millor que els equips homogenis (seminari 2) en els quatre apartats analitzats (configuració equip, socialització, aprofitament del professor i valoració global). Aquesta diferència és especialment evident en la dimensió socialitzadora de l'aprenentatge (ítems 5, 6, 7, 8 i 9), així com en el diari de camp, que indica que els equips homogenis requereixen molta més atenció i orientació del professor. D'aquesta manera, es conclou que els equips homogenis de l'aprenentatge cooperatiu no han funcionat bé, tot i seguir una estructura basada en Johnson et al. (1999) i Pujolàs (2008), amb estratègies prèvies de gran-grup, formació en habilitats cooperatives (aprendre a cooperar) a través de tècniques simples de Kagan i Kagan (2013) vinculades al contingut, i la utilització del Quadern i el Pla de l'Equip de Pujolàs i Lago (2018). Implementar els cinc elements clau dels germans Johnson no ha estat suficient, i les conformacions homogènies no han mostrat resultats òptims en el context universitari i les característiques d'aquesta assignatura.

En segon lloc, la recerca revela que en l'estudi de cas 2 (pedagogies cooperatives), els grups heterogenis del seminari 1 han obtingut resultats més positius que els del seminari 2, afectats per l'assistència irregular d'alguns membres.

En tercer lloc, en comparar els seminaris amb millors resultats de cada estudi de cas, es constata que els grups heterogenis de les pedagogies cooperatives (seminari 1 de l'estudi de cas 2) han funcionat millor que els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu (seminari 1 de l'estudi de cas 1) en les quatre dimensions analitzades:

- a. Configuració del grup: Mostren una cohesió més alta, una major iniciativa i més ordre i organització en les situacions d'aprenentatge.
- b. Funció socialitzadora: Es percep més equitat de tracte entre els membres, una generació d'idees divergents de major qualitat, un ús més responsable del temps, un desig d'aprendre més elevat i una cooperació més clara i fluida entre els membres.
- c. Aprofitament del professor: Encara que és la dimensió més igualada, els equips heterogenis de l'aprenentatge cooperatiu requereixen més assistència i orientació del docent.
- d. Valoracions globals: Obtenen valoracions finals més altes i millors consideracions.

Tot i que en ambdues estructures heterogènies els estudiants han assolit el que es proposava, les pedagogies cooperatives han mostrat una major eficàcia que l'aprenentatge cooperatiu. Això respon a l'objectiu 2, *Identificar tipus de relacions que s'estableixen entre els estudiants dins dels equips i grups dels dos estudis de cas*, conclouent que les pedagogies cooperatives han ofert una estructura de les interaccions més precisa, teixida i pautaada per a l'aprenentatge de les ciències socials. Aquest resultat es deu a dues raons principals:

1. Estructura d'interacció: Les pedagogies cooperatives proposen interaccions formals simètriques amb el "treball en grup" per a provocar el conflicte sociocognitiu i el reequilibri cognitiu (Connac i Rusu, 2021; Connac i Robbes, 2022); així com, d'altra banda, quan treballen individualment sorgeixen situacions informals a través de les variants d'"ajuda" (relació asimètrica) i d'"ajuda mútua" (relació simètrica) (Connac, 2024). Per tant, el procés d'aprenentatge de les pedagogies cooperatives ha combinat, d'una manera clara i estructurada, temps individual amb interacció informal amb relacions simètriques i asimètriques, i temps de confrontació i discussió grupal amb interacció formal simètrica. En canvi, en l'aprenentatge cooperatiu, a través del programa CA/AC de Pujolàs i Lago (2018), els estudiants necessiten una formació més extensa en habilitats cooperatives i més temps per treballar conjuntament com a equip -tot i la guia d'orientació- perquè les seves interaccions siguin més estructurades, clares i precises. La manca d'una estructura ben definida en les interaccions ha provocat que alguns membres assumeixin més responsabilitat -desviació diferenciadora o asimètrica de la cooperació (Baudrit, 2018)-, així com una distribució de les tasques (a més, desigual) entre els membres -desviació productivista (Bautier i Goigoux, 2004; Netter, 2018). A més, en aquest estudi s'ha detectat un excés de debat quan no és necessari, fenomen que s'ha qualificat com a desviació divagant ja que condueix a discussions innecessàries.
2. Diferenciació entre *compartir la mateixa situació* i *compartir la mateixa realització*: En les pedagogies cooperatives, els membres del grup comparteixen la mateixa situació i no pas la mateixa realització. En les pedagogies cooperatives el treball a fer és individual, i comparteixen situacions de confrontació d'idees (treball en grup) i situacions d'ajuda i d'ajuda mútua. Aquestes variants podrien fer que entrés en pràctica l'"aprendre ensenyant" (*Learning by Teaching*) de Duran i Topping (2017). En canvi, en l'aprenentatge cooperatiu s'ha compartit el mateix treball com a equip, i, tot i la guia per orientar les interaccions i la formació en habilitats cooperatives, ha quedat massa a criteri dels membres -i a la seva espontaneïtat - com relacionar-se, interaccionar i procedir en diversos moments. Aquest fet desemboca en les desviacions esmentades anteriorment i en desequilibris de compromís, fent emergir estudiants "autoestopistes" (Domingo, 2020). Això no ha ocorregut en el seminari 1 de les pedagogies cooperatives.

Aquest estudi presenta diverses limitacions. En primer lloc, es tracta d'una recerca de llarga durada però en què només s'ha analitzat una de les sessions per a cadascun dels estudis de cas. En segon lloc, la investigació es basa en estudis de cas desenvolupats en contextos diferenciats (presencial i virtual). Malgrat aquestes limitacions, l'estudi aporta evidències rellevants i, encara que cal aprofundir-hi amb noves investigacions, conclou que les dues concepcions -heterogènies- de la cooperació han demostrat ser efectives. No obstant això, els indicadors mostren una major eficàcia en les pedagogies cooperatives. Aquest fet, però, no desqualifica l'aprenentatge cooperatiu, sinó que suggereix la necessitat d'una reinterpretació que amplii el seu camp d'acció en la DCS, actualment molt focalitzat en el treball en equips cooperatius en què els seus membres comparteixen la mateixa realització.

D'altra banda, cal destacar que l'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives no són pràctiques oposades ni competidores, sinó que són sistemes basats en tradicions diferents que podrien presentar formes de complementarietat per promoure la cooperació com una eina d'aprenentatge i de socialització.

Aquesta investigació demostra les diferències entre ambdues concepcions i aspira a contribuir a la creació d'un nou paradigma de cooperació entre estudiants, més flexible i adaptat a la realitat universitària. Aquest nou enfocament busca desmitificar els models anglosaxons i desidealitzar l'aprenentatge cooperatiu, i orientar-lo cap a noves perspectives que el concebin com un aprenentatge entre iguals.

Referències bibliogràfiques

- Aranda Hernando, A. M., i López Torres, E. (2017). Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 1, 5-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Audigier, F. (coord.) (2000). *Stratégies pour une éducation civiques au niveau de l'enseignement primaire et secondaire*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Ávila, R. M^a., Cruz, M^a. A., i Díez, M^a. C. (2008). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio. Universidad de Jaén.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Baudrit, A. (2018). *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Bautier, E., i Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bosch, D., Canals, R., i González, N. (2007). Mètodes i estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials. *Perspectiva escolar*, 312, 32-44. <https://www.rosasensat.org/revista/maneres-densenyar-i-daprendre/>
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A. Mugny, G., i Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage: régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.
- Capitanescu Benetti, A., i Médioni, M. (2022). La formation par isomorphisme peut-elle encourager les enseignants à repenser l'organisation du travail scolaire ? Dins A. Capitanescu Benetti, C. Letor, i S. Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire : Changer l'école pour la renforcer ?* (p. 91-106). Presses universitaires de la Méditerranée. <https://doi.org/10.4000/books.pulm.22076>
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822047>
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives - Démarches et outils pour la classe*. ESF Éditeur.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences humaines.
- Connac, S. (2021). *La coopération entre alumnos*. Montaber-Marge Books.
- Connac, S. (2024). Origins and Diversity of Cooperative Practices Between Pupils in France: Towards a Didactics of Cooperation. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge.
- Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, 67. <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Connac, S., i Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 44(3), 338-350. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>
- Connac, S., i Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2). <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>

- Dalongeville, A., i Huber, M. (2011). *Se former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale.
- Dalongeville, A., Éthier, M.-A., i Lefrançois, D. (2022). *Enseigner l'histoire. Enjeux et défis*. Chronique Sociale.
- Darnon, C., Butera, F., i Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. PUG.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Doise, W., Mugny, G., i Perret-Clermont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of social Psychology*, 5, 367-383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Domingo, J. (2020). El aprendizaje cooperativo: ¿qué pasa si...? Dins D. Cañabate, i Colomer, J. (coords.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 41-49). Graó.
- Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. Dins J. C. Torrego Seijo, i C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 175-200). Editorial Síntesis.
- Duran, D., i Monereo, C. (2021). *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Horsori.
- Duran, D., i Topping, K. (2017). *Learning by Teaching Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. Routledge.
- Felices De La Fuente, M^a del M., Martínez Rodríguez, R., i Martínez Medina, R. (2018). Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS*, 3, 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Feliu, M., i Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., i Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.
- Gavaldà, A., i Pons-Altés, J. M. (2020). Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria. Dins D. Cañabate, i J. Colomer (coord.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 119-128). Editorial Graó.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., i Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos*. Octaedro.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. <https://doi.org/10.17345/come-duc20217-51>
- Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pédagogies coopératives"* (Tesi doctoral). Universitat Rovira i Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/689820>
- Irigoyen, A. (2024). Entrevista a David Duran. *Comunicació Educativa*, 37, 11-44. <https://doi.org/10.17345/come-duc37.4029>
- Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pédagogies coopératives: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, 36, 99-125. <https://doi.org/10.17345/come-duc36.3300>
- Irigoyen, A., Pons-Altés, J. M., i Gauthié, C. (2024). Cooperation Between Pupils, a Comparative View: Spain, France and Italy. Dins M. Duch-Plana, i J. M. Pons-Altés (ed.), *Social Alternatives in Southern Europe and Latin America*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003439554-12>
- Kagan, S., i Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.
- Lewin, K. (1945). The research center for group dynamics. *Sociometry*, 8(2), 126-136. <https://doi.org/10.2307/2785233>
- Meirieu, P. (2010/1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (octubre, 2022). 1921-2022: De la LIEN à Convergence(s) [Conferència de clausura]. *3a Biennale Internationale de l'Éducation Nouvelle*. Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle.
- Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Miralles, P., Molina, S., i Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29, 149-174. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>

- Miralles, P., Rodríguez, R., i Gómez, C. J. (2023). Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y método activos. Dins I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles, i L. Sánchez (coord.), *Las ciencias sociales y su didáctica* (p. 225-243). Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R., Monteagudo-Fernández, J., i Gómez-Carrasco, C. J. (eds.) (2023). *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies*. Peter Lang.
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses Universitaires de Rennes.
- Oller, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban, i J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p. 163-184). Editorial Síntesis.
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación en el contexto español. *Temas de educación*, 25(1), 31-44.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pagès, J. (2008). Formar profesores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). Dins E. Zamboni, i S. Guimarães (orgs.), *Espaços de formação do professor de história* (p. 45-76). Papirus.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Pagès, J., i Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Dins J. Pagès, i A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (p. 17-39). UAB-AUPDCS.
- Paternotte, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.
- Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Prats, J., i Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Editorial Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 12, 21-37.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / Aprender a cooperar)*. Octaedro.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. ESF.
- Seixas, P., i Morton, T. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Sharan, Y., i Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teachers College Press.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., i Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum Press.
- Thelen, H. (1954). *Dynamics of groups at work Chicago*. University of Chicago Press.

Financiación

No se ha recibido.

Conflicto de intereses

El autor de este trabajo declaran que no existe ningún tipo de conflicto de intereses

Cita sugerida

Irigoyen, A. (2025). Aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives? Una observació del seu funcionament en Didáctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

<https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.23.1.1>

IRIGOYEN, A. (2025). Aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23(1), 6-23