

Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar

UT. Revista de Ciències de l'Educació

Desembre 2011. Pag. 27-42

ISSN 1135-1438

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Noemí Martín Casabona^a i Joan Cabré Olivé^b

Rebut: 10/11/2011 Acceptat: 28/11/2011

Resum

Les elevades taxes d'abandonament prematur dels estudis així com del nombre de joves que no compten amb estudis postobligatoris preocupen en excés en els actuals sistemes educatius del nostre país i de la resta d'Europa. En l'intent de superar aquest fracàs escolar, autors de rellevància en l'actual Comunitat Científica Internacional exposen la necessitat de basar l'educació en evidències científiques i no pas en ocurrències. Projectes tan importants com INCLUD-ED, l'únic projecte integrat dels programes Marc de recerca de la Comissió Europea sobre l'educació escolar, posen de manifest que les pràctiques educatives que mostren eficiència i equitat en aquest sentit, reconeixen les comunitats d'aprenentatge com a mesura per a la superació d'aquest fracàs i de l'exclusió social. En el marc de les comunitats d'aprenentatge, on l'aprenentatge dialògic és a la base, compten amb una pràctica eficaç i eficient que no només contribueix a la millora dels aprenentatges dels nois i noies i de la convivència al centre educatiu sinó que també procura una transformació sociocultural de l'entorn. Ens referim als grups interactius, una forma d'organització de l'aula que compta amb la participació de persones adultes voluntàries i on la interacció i la comunicació adquireixen un paper protagonista.

Paraules clau: grups interactius, aprenentatge dialògic, implicació de la comunitat, grups heterogenis, millora de l'aprenentatge, interaccions.

^a Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

^b Estudiant de Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Universitat Rovira i Virgili

Interactive groups in learning communities: a successful action for overcoming school failure

Abstract

The current educational systems in our country and in the rest of Europe are much concerned about the high early school leaving rate, as well as the number of youth people without post-compulsory education. In the attempt to overcome this school failure, some authors of great relevance in the current International Scientific Community state the need to base the education upon scientific evidences and not upon our own thoughts. Projects as important as INCLUD-ED, the only Integrated Project from the Framework research of the European Commission about school education, show that the educational practices achieving such efficiency and equity take into account the learning communities as a measure to overcome this school failure and social exclusion. In the framework of the learning communities, which are based upon dialogic learning, we can find an effective and efficient practice that not only improves the learning processes of all the children and their coexistence at the school center but also promotes a socio-cultural transformation of the environment. We are referring to the interactive groups, a kind of classroom setting which counts on the participation of volunteer adult people and where the interaction and communication take the leading role.

Key words: interactive groups, dialogic learning, community involvement, heterogeneous groups, learning improvement, interactions.

Introducció

L'abandonament prematur dels estudis, sovint precedit per l'absentisme, així com un elevat nombre de joves entre 20 i 24 anys que no han completat els estudis de secundària són elements d'una realitat que preocupa als diversos sistemes educatius d'Europa i que s'agreuja encara més a Catalunya i Espanya. Per quantificar aquesta situació i tenint en compte dades de l'any 2010, mentre a la Unió Europea l'abandonament prematur dels estudis se situa en el 14,1% de la població, a Espanya la xifra es multiplica per dos (essent de 28,4%)¹ i, a Catalunya, se supera el doble amb un total del 29%².

D'altra banda i com és ben sabut, el nombre d'alumnat que cursa estudis post-obligatoris (entenenent per post-obligatori la formació professional o el Batxillerat) també situa Espanya i Catalunya en índexs molts baixos, per sota de la mitjana europea. En aquest cas, si atenem a les darreres dades (any 2010), mentre a l'Europa dels 27, la població d'entre 20 i 24 anys que completa els estudis de secundària és d'un 79%, a Espanya ens trobem un 61,2% i, a Catalunya, un 61,7%³.

Amb aquesta realitat que es va repetint any rere any als nostres sistemes educatius sembla necessari repensar l'educació. Si atenem a la legislació vigent -la LOE (Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) com a llei general i a la LEC (LLEI

12/2009, del 10 de juliol, d'educació) a Catalunya; observem que l'educació de casa nostra es fonamenta en el constructivisme que autors com Ausubel (1989) han impulsat. Així doncs, aquestes aportacions, molt tingudes en compte en les diverses reformes educatives, consideren que "l'aprenentatge significatiu, la funcionalitat d'allò après i la memorització comprensiva són tres aspectes clau de l'aprenentatge escolar" (Coll, 1987, p.133).

No obstant això, sembla que aquesta orientació constructivista, que ha fomentat les adaptacions curriculars, els agrupaments flexibles, les unitats escolars externes als centres o els espais de benvinguda educativa a ciutats com Vic, Reus o Cornellà de Llobregat, entre d'altres, no ha donat resposta al fracàs escolar que ens trobem a l'aula, tal i com ho demostren informes internacionals com el PISA. Per posar un exemple ens referirem als resultats d'Espanya en comprensió lectora. Mentre l'any 2003 el nostre país se situava en el lloc 23 del total de països que varen participar en l'estudi PISA (40), amb una mitjana de 481 punts; tant els anys 2006 com el darrer informe (del 2009) mostren que Espanya obté un 35è i 33è lloc, respectivament (OCDE, 2004; OCDE, 2007 i OCDE, 2009).

A més a més d'atendre aquestes consideracions prèvies també és molt important tenir en compte els objectius plantejats per l'Estratègia d'Europa 2020, que situen l'educació i la formació com elements bàsics per a la consecució dels mateixos. Així doncs, el 2020 caldrà haver reduït les taxes d'abandonament escolar a menys del 10% i la proporció de la població entre 30 i 34 anys amb estudis superiors (cicle d'ensenyament superior o equivalent) haurà d'haver augmentat al 40% com a mínim (Comissió Europea, 3-3-2010).

A la vegada, la mateixa comissió europea exposa la necessitat de conèixer quines són aquelles experiències i recerques en educació i formació de qualitat fonamentades en els principis d'eficiència i d'equitat (Comissió Europea, 2006). Si parem atenció als dos conceptes queda força clar que no hem de vetllar per assolir pràctiques eficients (èxit acadèmic) si aquestes no van acompanyades d'igualtat, de la mateixa manera que no hem de procurar pràctiques equitatives si aquestes estan mancades de l'èxit escolar. Per tant, ens calen accions eficients i equitatives.

Amb aquesta panoràmica de l'actual sistema educatiu, la situació de fracàs escolar en què es troben les nostres aules i el que demana Europa és molt important i imprescindible que els nostres centres educatius responguin de manera àgil, eficient i igualitària a tots els reptes plantejats per l'actual Societat de la Informació. I, seguint els preceptes de la Comissió Europea, el que necessitem són accions basades en la recerca científica, en evidències empíriques i no en ocurrències; passar de la superstició a la ciència en educació (Aubert et al., 2008).

Així doncs, cal deixar enrere les concepcions d'aprenentatge desenvolupades en la societat industrial, les quals s'han centrat, majoritàriament, en les interaccions alumne-professional i en el que Freire anomena una educació bancària. Des d'aquesta concepció, l'educació es converteix en un mer acte de transferència de valors i de coneixements que procura: un educador o educadora que és qui educa,

qui sap, qui pensa, qui parla, el que disciplina, qui opta i prescriu la seva opció, qui actua, qui escull el contingut del programa, és a dir, el subjecte, en general; mentre que la persona educada es converteix en un objecte que és educat, que no sap, que escolta de manera dòcil, que s'acomoda a l'educador, entre d'altres (Freire, 1970).

Aquestes concepcions atorguen a la persona que és educada un caràcter d'adaptació que no permet transformar i, per tant, que reproduïx les desigualtats de tot tipus. En la societat actual, aquest tipus de concepcions perden tot el seu sentit, en tant que ens trobem immersos en societats que han sofert canvis sense precedents tals com el sorgiment i augment de les tecnologies de la informació i la comunicació, els processos de globalització, les realitats cada cop més plurals i la presència i importància de dinàmiques i relacions cada vegada més dialògiques. Aquestes noves realitats socials no troben respostes en la simple interacció entre un alumne o una alumna i el mestre o la mestra sinó que demanen una escola que es transformi, una escola on s'adoptin alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen (Elboj et al., 2002).

En aquest sentit, el gir dialògic de les societats de què parlen alguns autors i autores explica que el diàleg té actualment un paper major que en la societat industrial i en una societat com l'actual, basada en la informació, augmenten les realitats dialògiques però també els propòsits dialògics; és a dir, cada dia més intentem resoldre les diferències entre persones i grups a través del diàleg. (Flecha et al., 2001). Així doncs, no ens ha d'estranyar que en els últims temps, les concepcions de l'aprenentatge posin l'èmfasi en un aprenentatge dialògic ja que totes les experiències educatives a nivell mundial que demostren una superació de les desigualtats es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic com l'acció conjunta d'alumnat, famílies, comunitat i professionals de l'educació. L'aprenentatge passa a dependre principalment i cada cop més de les interaccions de l'alumnat i no només d'aquelles interaccions que rep a l'aula ni dels seus coneixements previs (Flecha, 1997).

Per tant, sembla evident que els nostres centres educatius necessiten un canvi de perspectiva i que aquest ha de ser imminent. No obstant això, ja existeixen moltes llars d'infants, escoles de primària, secundària i escoles d'adults que han posat remei als sistemes heretats de la societat industrial i que transformen, dia a dia, la seva realitat. Ens referim a les comunitats d'aprenentatge, un projecte transformatiu que impulsa l'educació de màxima qualitat, per a tothom i generadora de sentit.

Aquest projecte està avalat per la investigació de més recursos i més rang científic dels programes marc: el Projecte INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, l'únic projecte integrat dels programes Marc de recerca de la Comissió Europea referit a educació escolar.

L'objectiu principal del projecte és analitzar les estratègies educatives que contribueixen a la superació de les desigualtats i que fomenten la cohesió social i les estratègies educatives que generen exclusió social, centrant-se especialment en els grups vulnerables i marginats⁴. Així doncs, sembla clar que els dos conceptes que

teníem a l'horitzó i que calia que es donessin a la vegada segons l'estratègia de la Comissió europea (eficiència i equitat) es combinen a la perfecció en aquest projecte.

Com a projecte integrat, l'INCLUD-ED ha d'assegurar que es vagin definint orientacions que puguin servir de base als diferents responsables polítics, administradors educatius, professorat, alumnat i famílies. En aquest sentit és destacable l'impacte que aquest projecte ha tingut i està tenint en les polítiques educatives de la Unió Europea i un clar exemple d'aquest impacte és la consideració de les Comunitats d'Aprenentatge (Learning Communities) com a model d'èxit per a la superació del fracàs escolar⁵.

És des d'aquesta situació i partint de la base d'un aprenentatge dialògic que es dona en el marc de les comunitats d'aprenentatge, on trobem pràctiques educatives que ajuden a millorar el rendiment acadèmic i educatiu de l'alumnat i que contribueixen a la millora de la convivència als centres i a la superació de desigualtats en tant que procuren una transformació sociocultural del centre i del seu context. Una de les pràctiques que es desenvolupen en les comunitats d'aprenentatge i en la que ens centrarem en aquest article són els grups interactius.

Les comunitats d'aprenentatge

Una comunitat d'aprenentatge és "un projecte de transformació social i cultural d'un centre i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula" (Valls, 2000).

D'aquesta manera, les comunitats d'aprenentatge, des d'una fonamentació basada en la pedagogia crítica, es plantegen com una resposta educativa igualitària en què les altes expectatives vers l'alumnat són destacables així com també la implicació de tota la comunitat per a que els nens i nenes comptin amb una educació de qualitat. Així doncs, les comunitats s'allunyen de plantejaments compensatoris i aposten per eradicar l'exclusió provinent de la manca de formació i per promoure la transformació. (Elboj et al., 2002).

En aquest sentit, les comunitats d'aprenentatge s'alineen amb els plantejaments d'autors com Freire o Apple (1997) que exposa que tot i que les estructures educatives tenen tendència a reproduir les desigualtats socials, l'agència humana, és a dir, els subjectes, s'hi resisteixen; i manifesta la necessitat d'un rol actiu de l'alumnat i l'aposta per una educació que promogui i permeti la transformació social de les pròpies persones i del seu context.

Els elements pedagògics claus que sustenten aquest projecte tenen a veure amb la participació de tots els agents educatius de l'entorn més enllà dels mestres; la centralitat de l'aprenentatge més enllà de les condicions socials per assolir el màxim de les seves capacitats, la qual cosa ens porta a partir d'altres expectatives vers tot l'alumnat. I, per últim, és fonamental una avaluació contínua en la que participin totes

les persones implicades en la comunitat amb l'objectiu de considerar les transformacions que s'han esdevingut i els canvis a introduir. (Elboj et al., 2002).

Aquesta primera definició ens condueix a parlar del tipus d'aprenentatge que es promou en aquestes comunitats; un aprenentatge que en la societat de la informació depèn cada vegada més de les interaccions (Habermas, Beck o les investigacions que s'estan realitzant en la sociologia de l'educació que opta per la via transformadora) i, per tant, on el que cada noi o noia aprèn depèn en gran mesura del tipus i la quantitat d'interaccions que manté amb les persones del seu voltant. Així doncs, si per superar el fracàs escolar i apuntar cap a una superació de les desigualtats, una millora de la convivència, el foment de la solidaritat, etc. necessitem el poder de les interaccions, és imprescindible oferir als nois i a les noies espais on aquestes tinguin lloc.

L'aprenentatge dialògic

L'aprenentatge dialògic, que ja està demostrant èxit en la pràctica, per exemple, en les comunitats d'aprenentatge, compta amb una concepció comunicativa de l'aprenentatge on aquest depèn principalment de les interaccions entre persones.

Un dels autors claus que se situa a la base del desenvolupament de la concepció dialògica de l'aprenentatge és l'autor rus, Vygostki (1979), que va demostrar que l'aprenentatge és un fet social i que el coneixement es construeix a partir de la interacció amb l'entorn, per la qual cosa és fonamental potenciar una coordinació entre allò que l'alumnat aprèn a l'aula i el que després viu fora d'aquesta. Vygostki, el primer en intuir la importància de la interacció en l'aprenentatge, posa de manifest que per aprendre, l'element clau és la presència d'alguna persona més capaç (una persona adulta que compti amb més experiència i que acumuli més coneixements) que pugui ser orientadora del noi o noia per tal que es pugui arribar a incidir de manera positiva en el rendiment escolar dels nens i les nenes.

D'altra banda, autores com Rogoff (1993), es refereixen al desenvolupament cognitiu parlant del context social de l'èxit individual i, per tant, anant més enllà de l'individu com a constructor de la seva realitat. L'autora conceptualitza el desenvolupament de la ment dins el context sociocultural i es planteja que el desenvolupament cognitiu de l'infant evoluciona en el context de les relacions socials.

Altres autors que també trobem en la base de l'aprenentatge dialògic són Habermas (1987), que desenvolupa la Teoria de l'Acció Comunicativa, en la qual en parlar de la competència comunicativa, demostra que qualsevol persona és capaç de comunicar-se (llenguatge) i de generar accions. De la mateixa manera, Beck (1994), que apunta la teoria de la modernització reflexiva, on posa de manifest que en la nostra societat la reflexió per mitjà del diàleg és un element cada vegada més determinant. A la vegada, aquest diàleg reflexiu produeix un increment de l'aprenentatge instrumental i de la solidaritat que no s'esdevé en els plantejaments més tradicionals o en la individualització del procés (Freire, 1997).

L'aprenentatge dialògic compta amb set principis que cal que s'esdevinguin per tal que l'aprenentatge que es generi sigui realment dialògic (Elboj et al., 2002).

En primer lloc, el diàleg de què parlem, que ha de fonamentar els nostres processos d'ensenyament-aprenentatge, ha de ser un diàleg igualitari on predominin les pretensions de validesa en detriment de les de poder. Així doncs, totes les aportacions són valorades en funció dels arguments de validesa que s'exposen i no pas en funció del poder que s'atribueixi a la persona que realitza l'aportació.

La intel·ligència cultural és un altre dels principis a tenir en compte: es tracta d'un concepte ampli d'intel·ligència que engloba la intel·ligència acadèmica i pràctica i que pressuposa una interacció interpersonal per tal d'arribar a acords.

El tercer principi que ha de guiar l'aprenentatge dialògic és la transformació, ja que és aquesta la que fa possible els canvis en les persones i en el seu entorn. Tant l'educació com l'aprenentatge han d'estar enfocats al canvi per tal de no reproduir desigualtats i possibilitar les transformacions igualitàries que resulten del diàleg. És important destacar que la transformació que en un principi es produeix a l'aula, traspasa barreres i va més enllà de tal manera que les interaccions transformen els nivells d'aprenentatge però també el context sociocultural.

La dimensió instrumental constitueix un altre dels principis d'aquest tipus d'aprenentatge. Bàsicament, es refereix al fet que massa sovint els centres educatius no ofereixen una educació igualitària a tots els nois i noies sinó que, en ocasions, els entorns de procedència de l'alumnat són els que guien la derivació d'alguns alumnes a currículums de la felicitat, obviant l'aprenentatge instrumental. Atenent que la dimensió instrumental és fonamental, cal evitar que aquest tipus de coneixements siguin decidits en funció de criteris que no procedeixen i emfasitzar la dimensió instrumental de l'aprenentatge es converteix en una qüestió imprescindible si volem aconseguir una superació de l'exclusió social.

El cinquè principi a tenir en compte en l'aprenentatge dialògic és la creació de sentit, ja que en les societats actuals, la pèrdua de sentit és a l'ordre del dia. D'aquesta manera, cal potenciar la creació del sentit que té l'existència de cada un i cada una de nosaltres, a la vegada que implica un compromís personal i amb els altres. En el marc de les comunitats d'aprenentatge, aquesta creació de sentit té lloc al llarg del procés educatiu, per la qual cosa és important que es possibiliti la interacció entre persones per tal que els nois i noies comptin amb diversos referents, constituint, d'aquesta manera, interaccions més riques. Atenent que l'aportació de cada persona és diferent a la de qualsevol altra i que, per tant, si no es té en compte, no és recuperable; cal crear sentit per a cada un i cada una de nosaltres.

Un altre principi que guia l'aprenentatge dialògic és la solidaritat, que ha de ser una de les bases de les diverses pràctiques educatives democràtiques que es plantegen com a alternativa a l'exclusió social. Les interaccions i la participació en què es fonamenta l'aprenentatge dialògic han de desenvolupar-se de manera solidària.

Per últim, cal fer esment a la igualtat de les diferències, que suposa que totes les persones som iguals en la diferència. Així doncs, segons Elboj et al. (2002) la majoria de propostes educatives en l'actual societat no han superat la dicotomia igualtat-diferència i pretenen que l'homogeneïtzació i l'assimilació a la cultura hegemònica sigui la resposta a les societats multiculturals que trobem en l'actualitat. Massa sovint, aquestes propostes suposen un reforç de la diversitat que només condueix a una exclusió social.

Per tant, sembla evident que si totes les persones comptem amb capacitat de llenguatge i acció i necessitem el diàleg per interactuar, el qual a la vegada ens proporciona un major aprenentatge i el foment de la solidaritat, hem de buscar fórmules que permetin que els nostres nois i noies interactuïn entre ells/es. Una de les maneres de poder desenvolupar aquest aprenentatge dialògic és oferint una organització diferent de l'aula: els grups interactius.

Els grups interactius

Una de les concrecions de l'aprenentatge dialògic dins l'aula són els grups interactius. Es tracta d'una pràctica que demostra èxit als diferents centres educatius on s'implanta i que suposa un canvi en l'organització interna de l'aula.

Té en compte totes les contribucions vygotskianes en relació a la importància que adquireixen les interaccions en pro de l'aprenentatge i a partir de la col·laboració entre persones adultes i estudiants. També es fonamenta en la perspectiva dialògica desenvolupada per Freire (1997) i en el diàleg proposat per ell, el qual engloba el conjunt de la comunitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Així doncs, partint de la premissa que totes les persones comptem amb la capacitat de llenguatge i acció i necessitem el diàleg per interactuar, el qual, a la vegada ens proporciona un major aprenentatge i el foment de la solidaritat, cal que busquem fórmules que permetin que els nostres nois i noies interactuïn entre sí.

En aquest sentit no només és important destacar que com més interaccions tingui un infant més ric serà el seu aprenentatge, sinó que també és destacable que com més heterogènies siguin aquestes, més aprendran els i les alumnes.

Atenent que la segregació (entesa com a redistribució de l'alumnat, ja sigui creant agrupacions per nivell o ritme d'aprenentatge o traslladant l'alumnat amb més dificultats a altres espais) no dóna bons resultats i amb la intenció de no haver de treure ningú de l'aula, els grups interactius incorporen els recursos i les interaccions necessaris a l'aula, de manera que el model més estès en els nostres dies on una aula es concep amb 25 alumnes i un sol professor/a, model heretat de la societat industrial, desapareix per convertir-se en un espai on intervien més persones adultes que promouen més interaccions i més heterogènies.

Aquestes persones que entren a formar part del dia a dia de les aules de les comunitats d'aprenentatge són persones voluntàries de la comunitat que compten

amb perfils molt diferents. Quan parlem d'aquest col·lectiu de persones voluntàries que entren a l'aula hem de tenir en compte, en primer lloc, les famílies dels nois i noies dels centres educatius. Així doncs, tot i que segurament trobarem professorat que és reticent a incorporar les famílies del seu alumnat a l'aula, les investigacions referides a la implicació de les famílies i el treball conjunt amb l'escola ens reporten la influència que tenen en l'èxit escolar dels alumnes (Collins et al., 2000; Cosden et al., 2004).

Però no només les famílies són elements clau en aquesta intervenció dins l'aula. Altres persones adultes del barri, voluntariat universitari, ex alumnes, personal d'associacions culturals, treballadors/es a temps parcial, professors jubilats i professores jubilades també en formen part en molts centres educatius. La introducció d'aquestes persones a l'aula permet comptar amb una diversitat molt enriquidora de perfils que són diferents al del professorat i que, a més a més, tenen imatges diferents dels i les estudiants. També és important destacar que aquestes interaccions estan impregnades de sentit en tant que provenen de membres de la comunitat i que, per tant, donen sentit al procés educatiu.

En aquest nou escenari on persones voluntàries de la comunitat comparteixen l'espai d'ensenyament-aprenentatge amb els nois i les noies, el voluntariat suposa un suport que té encomanada la funció de promoure la interacció entre els estudiants per a que resolguin les activitats proposades de manera conjunta, s'ajudin entre ells i aprenguin els uns dels altres; però això no significa que el professorat deixi d'exercir la seva funció dins l'aula. En aquest cas, el personal docent s'encarrega de la gestió de l'aula, dinamitzant el treball de cada un dels grups que s'han format i de cada una de les persones voluntàries que donen suport als diversos grups. La incorporació de més recursos humans a l'aula suposa un enriquiment de la pràctica en tant que cada alumne i alumna compta amb un aprenentatge més individualitzat atesa la reducció de la ràtio de nois i noies per adult; i augmenta la quantitat de temps disponible per ajudar cada infant a aprendre i l'ajuda que cada noi i cada noia brinda als seus companys i companyes. Cal destacar que el voluntariat ha d'adquirir un compromís important tant en l'assistència com en la resposta del desenvolupament dels grups interactius per tal que aquests produeixin l'efecte esperat.

Una qüestió fonamental per al bon funcionament i l'obtenció de resultats positius en els grups interactius, formats per subgrups de quatre a cinc nens i nenes, és l'agrupament dels nois i noies dins d'aquests. Així doncs i partint de la idea que no només és important el nombre d'interaccions que tingui un infant, cal destacar l'heterogeneïtat com a punt destacable. En aquest sentit, com més heterogènies siguin les interaccions produïdes al voltant d'un infant, més enriquidores esdevindran per al seu aprenentatge. Per tant, els grups interactius agrupen els nois i noies de la manera més heterogènia possible en qüestió de gènere, de llengua, de les seves motivacions, del seu nivell d'aprenentatge i de l'origen cultural de cada noi i noia (Elboj et al., 2002).

I, precisament, és aquesta heterogeneïtat el que permet que s'estableixi la col·laboració entre estudiants i que es promogui que els nois i noies s'ajudin entre ells, la qual cosa genera una motivació més alta ja que s'aprèn dels companys i companyes a la vegada que es compta amb l'oportunitat d'ajudar els companys i les companyes a incrementar el seu aprenentatge.

No obstant això, Puigdellívol i Krastina (2010), en una anàlisi dels components inclusius i excloents de les pràctiques educatives, duta a terme a partir de les dades qualitatives d'una part del projecte integrat INCLUD-ED, que va estudiar 20 casos de centres educatius d'èxit en diferents països europeus, mostra, en relació a l'agrupament de l'alumnat, que tots els centres educatius coincideixen a optar per un agrupament heterogeni. Tot i així, remarquen que en cap cas s'afirma que els grups heterogenis per ells mateixos es relacionin amb l'èxit dels resultats obtinguts pel centre sinó que es fa imprescindible que s'hi combini un segon element: la incorporació de més persones adultes dins l'aula.

A més a més, el tipus d'interaccions que tenen lloc en els grups interactius suposen que es generi una millora de les relacions interpersonals i de la convivència al centre educatiu i, per extensió, al barri; a la vegada que fan que els i les alumnes incrementin la seva autoestima i les seves expectatives ja que es produeixen canvis de rols. Així doncs, aquells nois i noies que sempre han necessitat suport per a resoldre les seves tasques; ara, en grups més reduïts, heterogenis i amb suport dels companys i companyes i de les persones adultes que dinamitzen l'activitat, també ensenyen als seus companys i companyes, la qual cosa fa que sentin que compten amb capacitats i coneixements i, per tant, augmenti la seva autoestima.

Gran part del bon clima que s'esdevé a l'aula ve determinat per la solidaritat que es genera entre l'alumnat, un altre valor que també es veu incrementat amb aquesta organització diferent de l'espai. Com hem esmentat anteriorment, la solidaritat constitueix un dels principis que guia l'aprenentatge dialògic i es tradueix a l'aula com a resultat de la rica interacció entre els nois i noies i les persones voluntàries (INCLUD-ED Consortium, 2009).

Així doncs, sembla que la reorganització de l'aula de manera més interactiva procura una sèrie de beneficis per als nois i noies dels centres educatius de la societat actual que, a més a més, reverteix en una transformació sociocultural de l'entorn més immediat i del barri. Però aquestes fites no tindrien el sentit que tenen si no fos perquè, a més a més, ajuden a augmentar els aprenentatges dels nens i nenes i acceleren l'aprenentatge instrumental, imprescindible, com hem esmentat anteriorment, per tal que l'educació sigui el més igualitària possible, independentment del seu entorn. D'aquesta manera, els nois i noies aprenen més habilitats acadèmiques, pràctiques i comunicatives ja que la necessitat d'explicar-se de manera clara per a que els companys i companyes entenguin els continguts, afavoreix aquestes habilitats a més a més de fomentar l'empatia i reforçar el seu propi aprenentatge ja que, com és ben sabut, les taxes de retenció augmenten de manera considerable quan hem d'explicar quelcom o ensenyar a una altra persona. I

tot això és possible gràcies al diàleg, ja que a través d'aquest no només s'aprenen els continguts sinó que van més enllà: fan servir altres coneixements per donar suport a les explicacions.

Partint de la definició dels grups interactius, cal veure com s'organitzen i es desenvolupen aquests dins l'aula.

En primer lloc és important destacar que tot i que no hi ha una fórmula estàndard i que l'organització d'una manera o d'una altra té a veure amb les característiques de cada aula i de cada grup d'alumnes i persones voluntàries, sí que, preferiblement, se segueixen unes pautes establertes. Se solen preparar activitats de vint minuts de durada per tal que es pugui mantenir l'atenció i la motivació dels nois i noies (Elboj et al., 2002). Així doncs, si comptem amb una hora i mitja lectiva, el temps es distribueix en quatre parts que compten amb una durada de vint minuts cadascuna i si, en canvi, els grups interactius tenen lloc en classes que duren una hora, el temps se sol distribuir en quatre parts de quinze minuts.

Aquesta primera tasca de preparació és competència del mestre o de la mestra del grup classe que prepara una activitat diferent per a cada petit grup. Aquesta activitat ha d'estar pensada per a que es pugui realitzar en el temps estipulat. Així doncs, un cop tenim definida la distribució del temps dins l'aula, caldrà fer la distribució de l'aprenentatge que, habitualment, compta amb quatre activitats diferents. D'aquesta manera, si ens referim a la matèria de matemàtiques, un exemple de distribució d'activitats podria ser la següent: resolució de problemes, lògica, activitats espacials i càlcul. En cada un dels grups, l'alumnat realitzarà una activitat diferent que haurà de resoldre abans que acabi el temps establert. L'activitat serà dinamitzada per una persona voluntària, com hem esmentat, i pel mestre o per la mestra.

En segon lloc, si parlem de l'organització, és important destacar que el professor o professora s'ha de coordinar amb totes les persones voluntàries que intervindran a l'aula i sempre s'intenta que cada persona dinamitzi l'activitat que prefereixi, aquella en la que se senti més a gust. Aquesta és una qüestió que es decideix de manera conjunta entre totes les persones voluntàries i el professorat. Quant a l'alumnat, és molt important remarcar que tots els nois i noies de l'aula han de conèixer perfectament el funcionament dels grups interactius, quin és l'objectiu principal, quines en són les normes i el rol de les persones voluntàries. En aquesta fase d'organització, els nois i noies es distribueixen en el grup tal i com s'hagi acordat amb el professorat. També cal destacar la necessitat que les persones voluntàries que dinamitzaran l'activitat coneguin l'activitat i, per aquest motiu, es coordinen amb el mestre o la mestra. En la majoria de centres educatius que organitzen les aules en grups interactius, el mestre o la mestra facilita amb antelació (uns dies abans) les activitats a les persones voluntàries. També hi ha experiències en què els voluntaris i les voluntàries es reuneixen una estona abans de l'inici de la sessió per tal de comentar la jugada i organitzar-se de la millor manera possible.

Una vegada organitzada l'aula i el rol de cada una de les persones que es trobaran a l'aula amb els nois i noies, arribem a la fase de realització. En aquesta fase és important destacar que el professor o professora, sempre que sigui possible, no es responsabilitza de cap dels petits grups que s'han creat en la dinàmica de l'aula sinó que compta amb una altra funció: la de coordinar i observar la classe i el desenvolupament de la sessió, així com també resoldre dubtes, problemes i imprevistos que puguin sorgir en el desenvolupament d'aquesta. Pel que fa a l'alumnat, que en aquesta fase es troba distribuït en petits grups heterogenis, cal que cada membre d'aquest petit grup resolgui l'activitat a través del diàleg. Així doncs, els nois i noies que acaben primer l'activitat no han acabat la seva tasca dins el grup (aquesta no finalitzarà fins que tots els companys i companyes hagin finalitzat) i, per tant, ajuden als companys i companyes en la realització de les seves tasques. Quan el temps acaba, el grup canvia d'activitat i de persona voluntària dinamitzadora. D'altra banda, el rol que juguen les persones voluntàries en aquesta fase de realització és fonamental, ja que s'encarreguen de dinamitzar i promoure les interaccions entre l'alumnat procurant, d'aquesta manera, que s'esdevingui l'esmentat aprenentatge dialògic. És tasca del voluntariat assegurar que tots els nois i noies participen de l'activitat sense que es produeixi una monopolització del treball per part d'algun dels nens o nenes, que sorgeixin el major nombre d'idees possible i que es resolguin les tasques de manera reeixida. A la vegada, promouen l'ajuda i la solidaritat entre iguals.

Després de la realització de cada una de les diferents activitats proposades, arriba el torn de la correcció. En aquesta fase, el professor o professora proposa el tipus de correcció i decideix, de manera conjunta amb el voluntariat, en quin moment es durà a terme la correcció de les activitats; que poden ésser corregides en acabar cada una de les activitats i abans de passar a la següent o bé en la següent sessió de la matèria. El que sí que és important és que l'alumnat sigui participatiu d'aquest procés i, per tant, protagonitzi la correcció de l'activitat. Quant al voluntariat, pot dinamitzar la correcció de l'activitat, si aquesta té lloc durant el desenvolupament de la sessió, en grups interactius.

Per últim, es procedeix a l'avaluació, en la qual és imprescindible que el professorat tingui en compte les diverses persones voluntàries que han intervingut al llarg del desenvolupament dels grups interactius en la matèria per tal d'incloure les seves aportacions i els seus coneixements. En aquest sentit, les persones voluntàries poden anotar les seves observacions en fitxes d'avaluació durant la realització de l'activitat dins el grup.

A partir d'aquestes consideracions dels grups interactius, la seva organització i la dinàmica de funcionament, només queda remarcar el paper que juguen en la transformació social del context i en la superació d'estereotips i desigualtats. Com apunten Pallarés Pascual i Traver Martí (2007), podem considerar aquesta actuació com una eina contra l'exclusió en tant que el context d'aprenentatge generat pels grups interactius permet que tot l'alumnat compti amb les mateixes oportunitats per a l'aprenentatge sense ésser exclòs de l'aula. Així doncs, cal destacar que suposen una bona fórmula per a la superació dels prejudicis vers famílies i alumnes

pertanyents a minories culturals així com també per a la inclusió dels estudiants amb necessitats educatives especials (Flecha, 1999).

Conclusions

A mode de conclusió, cal destacar la importància de la incorporació de pràctiques educatives d'èxit a les nostres aules i la transformació dels nostres centres educatius, encara ancorats en models heretats d'una societat que ja no existeix i que no responen a les demandes actuals, en comunitats d'aprenentatge que puguin donar resposta a la societat de la informació i del coneixement.

L'educació ja no pot basar-se en les idees no corroborades que algú proposa sinó que cal optar per una educació científica. En aquest sentit, les investigacions científiques de rang internacional demostren que l'educació és una bona via per a la superació de les desigualtats socials i la promoció de la cohesió social.

Ens calen pràctiques com els grups interactius, basades en l'aprenentatge dialògic i, per tant, en un diàleg igualitari, que permetin la igualtat de les diferències i que fomentin valors com la solidaritat, l'ajuda mútua i el treball en equip. Pràctiques que no només aportin una millor convivència als centres educatius dels nostres dies sinó també un increment dels aprenentatges instrumentals que facin que els nois i noies surtin millor preparats del sistema educatiu i s'eradiqui l'absentisme, en primera instància, i el fracàs escolar.

I també ens cal una implicació de tota la comunitat en els processos d'ensenyament-aprenentatge. És necessari que les famílies, els veïns, els membres de la comunitat en general, entrin als centres educatius i a les aules i aportin la seva intel·ligència i els seus coneixements, que ajudin a fomentar les interaccions entre nois i noies però que també esdevinguin referents, ja que d'aquesta manera es produirà la transformació real; una transformació que comença a l'aula i canvia la vida dels nois i noies però que traspasa fronteres i repercuteix en l'entorn i la societat.

Notes

¹ Font: Eurostat.

Consultat a: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060> (novembre 2011)

² Font: Idescat

Consultat a: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508> (novembre 2011)

³ Font: Eurostat

Consultat a: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tsisc060> (novembre 2011)

Font: Idescat (a partir de dades de l'INE) i Eurostat. Consultat a: <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8307> (novembre 2011)

⁴ <http://www.ub.edu/includ-ed/>

⁵ http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2268_en.htm

Referències

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernisation: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Laia.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Comissió Europea (2006) *Efficiency and equity in European education and training systems*. SEC(2006) 1096, Brussels 8.9.2006.
- Comisión Europea. (3-3-2010). *Europa 2020. Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutiérrez, L., & Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into Practice*, 43(3), 220-226.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1999). Modern and Postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150-171.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vol. I i II). Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project. *7 Framework Programme. European Commission* (2006-2011). Disponible a: www.ub.es/includ-ed
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- OECD. (2004). PISA 2003. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Aprender para el mundo del mañana. Consultat a: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OECD. (2007). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Consultat a: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- OECD. (2009). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Consultat a: <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>
- Pallarés Pascual, V., & Traver Martí, J. A. (2007). Grups interactius i educació inclusiva comunitària. QUADERNS DIGITALS.NET, 0, 1-18. Nacional (científic).
- Puigdellívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Valls, R. (2000). Tesi doctoral: *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Nota biogràfica

Noemí Martín Casabona. Llicenciada en Pedagogia (UB) i Diplomada en Educació Social (UAB). Estudiant del Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement, a la Universitat Rovira i Virgili. Becària de docència i recerca al Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Dilatada experiència en el camp del desenvolupament comunitari i la intervenció socioeducativa. Línies de recerca: Comunitats d'Aprenentatge, Tecnologies de la Informació i la Comunicació,

Noemí Martín Casabona i Joan Cabré Olivé

Multiculturalisme i Societat de la Informació, Participació i desenvolupament comunitaris.

Adreça electrònica: noemi.martin@urv.cat

Joan Cabré Olivé. Estudiant del Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement, a la Universitat Rovira i Virgili. Treball de fi de màster vinculat a la comunitat Escola de persones adultes la Verneda Sant Martí.

Adreça electrònica: joan.cabreo@estudiants.urv.cat