

L'APRENTATGE ENTRE IGUALS COM A RECURS PER A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

David Duran Gisbert, Ester Miquel Bertran¹
Universitat Autònoma de Barcelona

Aprentatge entre iguals i escola inclusiva

Ambits de l'aprenentatge entre iguals

L'escola tradicional, homogeneïtzadora i selectiva, ha fet que durant molts anys hàgim hagut d'insistir en la necessitat de prendre consciència d'una realitat evident: la diversitat de les persones (i especialment de l'alumnat). Afortunadament tots nosaltres, i els nostres alumnes, som diferents. I aquesta realitat indiscutible emergeix amb vigor quan hem d'interactuar amb altres, per exemple dins de l'agrupació humana que representa l'aula.

Obviament el terme «iguals» que utilitzem (provinent del *Peer learning* emprat per la comunitat científica) no contradiu pas aquesta premissa, sinó que fa referència a l'aprenentatge que es produeix entre persones que comparteixen un estatus o unes característiques similars i on cap no actua com a professor professional (TOPPING; EHLI, 1998). Per això, sota la denominació d'aprenentatge entre iguals fem referència a persones que aprenen ensenyant-ne d'altres, en formats interactius estructurats, al voltant de continguts curriculars i que comporten cooperació.

Parlem, doncs, de situacions alumne-alumne, en les quals a través dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu aconseguim mobilitzar el *peer power* o la capacitat mediadora de què disposa l'alumnat, per tal de convertir les interaccions entre els alumnes en veritables oportunitats d'aprenentatge.

1. David Duran i Ester Miquel són professors del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Membres del Seminari Interuniversitari d'Investigació sobre l'Educació Inclusiva, del Grup de treball per l'Educació Inclusiva de l'ICE de la UB (ambdós coordinats per l'Ester Miquel), i del Grup sobre l'Aprenentatge entre iguals de l'ICE de la UAB (coordinat pel David Duran).

Ens referim també a les interaccions que, sota formats col·laboratius, permeten que els professors aprenguin els uns dels altres. L'aprenentatge entre col·legues —a partir de l'actuació, l'observació mútua i la reflexió conjunta— és utilitzat com a mecanisme de millora professional en diverses ocupacions i, cada vegada més, és emprat en l'àmbit de la formació i millora del professorat.

A aquests dos àmbits de l'aprenentatge entre iguals ens referim al llarg del capítol. Però, òbviament, la varietat de situacions d'aprenentatge entre iguals és més extensa i, per il·lustrar-la, ens agradaria referir-nos breument a dos àmbits més: l'aprenentatge escolar entre membres de la família i l'aprenentatge amb voluntariat.

És prou sabut que la relació escola-família té molt a veure amb l'èxit escolar. És per això que els centres educatius han fet i estan fent molts esforços per establir una bona comunicació amb les famílies i aconseguir que participin en la gestió del centre i, cada cop més, en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Però també ha anat sorgint progressivament un interès a aconseguir que les famílies donin suport a l'aprenentatge dels fills en les tasques escolars. Nombrosos estudis (recollits per exemple a WOLFENDALE, TOPPING, 1996) mostren la influència positiva en els resultats escolars quan les famílies (pares, mares, avis o germans) col·laboren amb els mestres acompanyant els aprenentatges escolars des de casa. Així, per exemple, Gregory (1996) emprà la tutoria entre iguals (pare o mare amb fill o filla) per a la millora de la lectura, en contextos interculturals en els quals l'adult ensenya la llengua familiar i l'alumne la llengua de l'escola o de la comunitat d'acollida.

Una societat com la nostra, caracteritzada pel canvi i la necessitat d'aprendre al llarg de la vida, fa que aprendre i ensenyar siguin activitats socials de primer ordre. Tothom ha de poder aprendre i tothom ha de poder ensenyar. L'aprenentatge entre iguals, amb l'ús de voluntaris, té una riquesa extraordinària i adopta moltíssimes formes. Així, per exemple, podem trobar força centres escolars on, fora d'horari, alumnes voluntaris aprenen ensenyant alumnes amb necessitats d'ajut: o bé membres de la comunitat (familiars, ex-alumnes o voluntaris en general) ajuden alumnes del centre. El suport acostuma a ser ofert en tasques específiques de les àrees curriculars, especialment la lingüística, per als alumnes novinguts. Un exemple d'això el trobem en l'«alumne ambaixador» o tutor voluntari per a un alumne novingut (GOBIERNO VASCO, 2004).

En aquest camp, el de l'aprenentatge de la llengua d'acollida, és especialment interessant el programa de voluntariat lingüístic, promogut pel Consorci per a la Normalització Lingüística i la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, en el qual parelles organitzades en tutoria entre iguals ensenyen i aprenen llengua catalana (CASAS; DANÉS, 2004).

El desenvolupament d'Internet ha facilitat oportunitats d'aprenentatge entre iguals, no solament en l'ensenyament formal (BADIA, 2005), sinó, i sobretot, en l'informal. Des de les llistes de discussió, xats, fòrums..., on es pot compartir i construir coneixements amb d'altres, a usos cada vegada més sofisticats i efectius, com les *Communities of Practice*, basades en el P2P (*peer to peer o igual a igual*), en les quals iguals d'un àmbit professional específic aprenen, ajudant d'altres, com millorar les competències professionals (BLUNT, 2003).

Dimensions i condicions de l'aprenentatge entre iguals

La concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge ha mostrat la rellevància de les interaccions entre iguals. La teoria genètica presentava la interacció com un mitjà per al conflicte sociocognitiu que desencadena l'aprenentatge, i la teoria sociocultural insisteix encara més en el paper clau de la interacció que, amb l'ajuda del mediador, permet l'aprenentatge. Les investigacions socioculturals han permès començar a entendre quins factors converteixen la interacció en aprenentatge (HOGAN; TUDGE, 1999).

Malgrat els intents de bastir un marc integrador per a l'aprenentatge entre iguals (GRANNOT, 1993; SLAVIN, 1996; MURRAY, 2001), no disposem encara d'un marc conceptual unitari. Però sí que tenim aportacions del constructivisme social que assenyalen la negociació de significats a través dels diàlegs com el mecanisme preferent d'interiorització del coneixement compartit, i l'assistència en bastida proporcionada per l'igual com a mecanisme de coconstrucció de coneixement. Però aquest aprenentatge no es produeix de forma espontània, sinó que requereix una preestructuració del coneixement (que fa el professor, en el cas de l'aprenentatge entre alumnes, o l'assessor, en el cas de l'aprenentatge entre professors). Aquesta preestructuració té lloc en el moment que es prenen decisions curriculars i, sobretot, en el moment que s'estructura la interacció en un format o guió. Així doncs, l'estruc-

turació de les relacions entre els membres de l'equip, exteriorment planificada (com ho fan per exemple els mètodes d'aprenentatge cooperatiu) és un element clau per garantir el pas de la interacció a l'aprenentatge.

Pei que fa a la qualitat de les interaccions entre iguals, Damon i Phelps (1989) distingien tres dimensions (tutoria, cooperació i col·laboració), caracteritzades pel grau ascendent de simetria i mutualitat. La cooperació es concep com un espai central d'aquest continu (MCCARTHEY; MCMAHON, 1992). De fet, si observem detingudament un equip treballant cooperativament, veurem al llarg del temps com els seus membres van alternant funcions tutorials i col·laboratives. A més, tant la col·laboració com la tutoria entre iguals responen a les condicions que Johnson, Johnson i Holubec (1999) plantegen per a l'aprenentatge cooperatiu. Per aquestes raons, adoptem el terme «aprenentatge cooperatiu» per al conjunt de situacions d'aprenentatge entre iguals.

Escola inclusiva i cooperació

L'aprenentatge entre iguals, en l'àmbit dels alumnes, ha estat assenyalat reiteradament com una estratègia instruccional de primer ordre pels autors del moviment per a l'escola inclusiva (AINSCOW, 1991; THOUSAND; VILLA; NEVIN, 1994; o STAINBACK; STAINBACK, 1999). Tal com hem sostingut (MONEREO; DURAN, 2001), l'aprenentatge cooperatiu no solament reconeix les diferències entre els alumnes, sinó que en treu profit pedagògic. La diversitat és vista com un element positiu, que afavoreix l'aprenentatge. Les aules esdevenen comunitats d'aprenents on l'important no és sols l'ajut directe que ofereix el docent a la trentena d'alumnes, sinó l'ajuda que aquests s'ofereixen entre ells sota la planificació i la supervisió del professor. Amb l'ús sistemàtic de l'aprenentatge cooperatiu, els alumnes es fan responsables del propi aprenentatge i, a més, s'impliquen en el dels companys, inclosos aquells amb més necessitat d'ajuda.

Però, a més, en el viatge cap a l'escola inclusiva —tal com li agrada definir-lo a Mei Ainscow— la cooperació, i més concretament l'aprenentatge entre iguals (en aquest cas professors), juga un paper central. L'escola inclusiva demana que els centres i el professorat aprenguin a utilitzar mètodes que permetin que tots els alumnes puguin aprendre al màxim, dins de les seves possibilitats,

i ampliar el ventall de recursos de suport per a l'atenció a la diversitat (AINSCOW, 1999). Es tracta, doncs, d'un procés d'aprenentatge que els centres han de fer (BOOTH; AINSCOW, 2005), on l'aprenentatge entre professors juga un paper important. L'aprenentatge entre col·legues que té lloc a partir de la planificació conjunta, l'observació mútua, la docència compartida i la reflexió sobre l'ensenyament seran bons instruments per a la millora professional i de les condicions de la qualitat de l'aula (AINSCOW [et al.], 2001).

Però el principi de cooperació, que caracteritza les «escoles en moviment» o les organitzacions que aprenen, no es limita als alumnes que cooperen per aprendre i als professors que cooperen per ensenyar (DURAN; MIQUEL, 2004). L'escola inclusiva es caracteritza pel sentit de comunitat. Arnaiz (2003) sintetitza bé la convergència dels diferents autors sobre aquest tema. Es tracta també de mobilitzar els recursos de la comunitat (fonamentalment famílies i voluntariat) com a instruments de suport per minimitzar les barres a la participació i a l'aprenentatge. En definitiva, de mobilitzar la capacitat medidora que tenen els membres de la comunitat escolar i de l'entorn.

Aprenentatge entre alumnes

La rellevància d'aprendre a cooperar

Probablement perquè provenim d'una escola que basava l'organització social de l'aula en el treball individual i la competència entre els alumnes i en la qual es rebutjaven les interaccions entre els alumnes (la sentència «No hablaré en clase», per exemple, anava directament dirigida a desacreditar les interaccions alumne-alumne), es fa necessari encara justificar la rellevància del treball cooperatiu de l'alumnat.

Ja hem dit abans que la cooperació entre els alumnes és un motor d'aprenentatge i que, tal com sostenen les posicions socio-culturals, els alumnes poden fer el paper de mediadors (entrè el company-alumne i el nou coneixement), al qual ens referirem després.

Hem comentat també que l'aprenentatge cooperatiu és una metodologia privilegiada per a l'escola inclusiva, perquè permet crear espais on la diversitat entre els alumnes no solament és

acceptada, sinó que cobra valor. Els alumnes aprenen ensenyant els companys, cosa que, com els docents sabem bé, és la millor manera d'aprendre. Això fa que l'alumne amb més dificultats pugui ser acceptat i valorat en el grup-classe, perquè l'ajut que se li ha d'oferir pot ser vist com una oportunitat d'aprenentatge (ECHEITA *[et al.]*, 2004).

Valdria la pena afegir que cooperar constitueix un aprenentatge funcional per a la societat del coneixement. La Comissió de la UNESCO per a l'Educació del Segle XXI (UNESCO, 1996) situa la cooperació entre les quatre capacitats bàsiques que l'educació ha de proporcionar. La capacitat de treballar amb altres és una de les principals competències del treballador del coneixement (BRÖDNER, 2000) i esdevé fonamental en el món laboral (SÁEZ; CABANELAS, 1997). Així, doncs, que els nostres alumnes aprenguin a cooperar els serà funcional en una societat que, cada cop més, valora la capacitat de treballar en equip.

A més, cooperar és també una competència necessària per al funcionament d'una societat democràtica. El treball en equip desenvolupa habilitats interpersonals i cognitives útils per a l'argumentació de les idees pròpies, l'escolta atenta dels punts de vista dels altres i la resolució de conflictes a través de la negociació i l'assumpció de consensos (SLAVIN, 1995). En aquesta línia, per exemple, Putnam (1997) i Díaz-Aguado (2003) plantegen l'aprenentatge cooperatiu com un recurs eficaç per a la superació de conflictes racials i per a l'educació intercultural. Ens sembla també especialment valuós entendre la cooperació com la competència necessària per a la creació de col·lectius de transformació social (PERRENOUD, 2001).

La capacitat mediadora de l'alumnat com un recurs per a la diversitat

Sovint s'ha plantejat que les fonts per als suports a la diversitat han de ser com més ordinàries millor (com més riques siguin les oportunitats que oferim dins del grup de companys, menys caldran actuacions específiques o addicionals) i tan naturals com sigui possible (fent participar el centre i les altres aules d'adults, com professors de suport, famílies, voluntaris...). En aquesta lògica coneguda d'esgotar les opcions ordinàries i els recursos a disposició, una de les fonts que cal explotar és la capacitat mediadora de l'alumnat. Que els alumnes facin de mediadors —que tinguin oportunitats

d'ensenyar els companys— és un recurs natural, ordinari i inesgotable que tot professor té a l'abast en qualsevol aula. Una mena d'energia, neta i renovable, que els docents no podem permetre'ns el luxe d'ignorar.

Cedir el paper mediador —fins fa poc reservat en exclusiva al professorat— permet oferir noves oportunitats d'aprenentatge a l'alumnat, convertir l'aula en una comunitat d'aprenents on tots aprenem de tots i on les diferències —de tot tipus i també de nivell de coneixements— són vistes positivament.

Alguns autors (GOOD; BROPHY, 1997; GÓMEZ, 1998) plantegen que, en determinades circumstàncies —després en caracteritzarem algunes—, els alumnes poden arribar a ser més bons mediadors que els adults. El fet que hagin estat aprenents recents del contingut fa que siguin sensibles a les dificultats d'aprenentatge i als punts on cal oferir l'ajuda. A més, compartir referents culturals i lingüístics (i moltes hores de pupitre) permet disposar d'un llenguatge directe i fàcilment ajustable a les necessitats del company.

Tanmateix, des del nostre punt de vista, el principal avantatge que tenen els alumnes com a mediadors no prové de les característiques del mateix alumnat (incomparables amb les del professor, que és un ensenyant professional), sinó del context on es disposa l'ensenyament escolar. En un aula és difícil —o pràcticament impossible— oferir ajudes individualitzades a tots i cadascun dels alumnes. En canvi, si mobilitzem la capacitat mediadora de l'alumnat, si emprem l'aprenentatge cooperatiu, estem interposant entre el professor i l'alumne l'ajuda del company, cosa que permet que el professor pugui, aleshores si, oferir ajudes ajustades i de qualitat als equips o alumnes que ho requereixen.

Mètodes d'aprenentatge cooperatiu

És obvi que agrupar alumnes no és sinònim de treball en grup. Poden seure en taules agrupades, però treballar individualment i fins i tot competir entre ells per la millor nota. Treballar en grup tampoc no és sinònim de cooperar. Tots tenim experiències, com a alumnes o com a professors, de treballs en grup en els quals algú o alguns no fan res (en el millor dels casos, pacten fer-ho en properes ocasions). Per tant, és fàcil visualitzar tres nivells diferents: l'agrupament, el treball en grup i, finalment, la cooperació (o treball en equip, com s'hi acostumen a referir els autors).

El pas del treball en grup al treball en equip (o cooperatiu) demana un disseny didàctic que comporti una estructuració de la interacció entre els membres de l'equip, tot garantint les condicions de l'aprenentatge cooperatiu assenyalades per Johnson, Johnson i Holubec (1999), a les quals feiem referència més amunt. D'aquestes condicions prou conegudes, voldríem destacar-ne dues pel caràcter diferencial amb el simple treball de grup.

En primer lloc, la interdependència positiva, que consisteix en el fet que l'èxit individual estigui lligat a l'èxit de l'equip i viceversa. En el treball cooperatiu, a diferència del de grup, no és possible que un alumne aprengui, o que obtingui bona nota, si el seu equip no aprèn o comparteix la mateixa qualificació. En paraules dels autors, tots els membres de l'equip van en la mateixa barca: o arriben a port o s'enfonsen junts. La interdependència positiva es promou establint objectius d'equip (on els alumnes es responsabilitzen no solament dels propis aprenentatges, sinó també dels aprenentatges dels companys); fent reconeixements d'equip (el reforç o la nota és sempre d'equip), dividint els recursos (distribuint la informació i limitant els materials perquè hagin de ser forçosament compartits) i plantejant rols complementaris.

L'altra condició que volem esmentar és la responsabilitat individual, que justament pretén evitar el principal inconvenient del treball en grup: la difusió de responsabilitats individuals. En el treball en equip, per contra, cada membre ha de ser capaç de comunicar els assoliments de l'equip. L'avaluació individual, sempre amb nota d'equip, l'elecció aleatòria del portaveu o els informes personalitzats són mecanismes per garantir-la.

Així, doncs, per convertir el grup en un equip —o per transformar el treball en grup en treball cooperatiu—, cal organitzar les interaccions entre els membres del grup de forma que compleixin els principis que porten a la cooperació. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que ens ajuden a aquest propòsit. La voluntat de dur l'aprenentatge cooperatiu a les aules ha de comportar el disseny i desenvolupament de multitud d'aquests mètodes. Tot i compartir en major o menor grau les condicions esmentades, el ventall de mètodes és tan ric i divers que es fa, fins i tot, difícil de classificar.

Alguns autors (OVEJERO, 1990; SHARAN, 1994; SLAVIN, 1995) han intentat fer classificacions i fins i tot comparacions entre els diferents mètodes. Nosaltres coincidim amb Echeita (1995) quan afirma que no es tracta de buscar el millor mètode, sinó més aviat

de triar en cada moment, en cada activitat i en cada grup d'alumnes, el que potencia més i millor els factors que hem assenyalat com a determinants per a la cooperació.

En el nostre treball de formació del professorat hem intentat posar a l'abast dels docents alguns mètodes que els permetin copsar els principis bàsics de l'aprenentatge entre iguals. En aquest sentit hem prioritzat mètodes reconeguts pels autors de la temàtica, amb varietat de dimensions (des de la col·laboració a la tutoria entre iguals), que facilitin l'aplicació a diferents àrees curriculars; que defugin estructures competitives entre els equips (entenen que poden fomentar la motivació extrínseca), i que siguin prou flexibles perquè el professorat pugui fer-ne un ús creatiu i apropiat.

Els mètodes amb què treballem són, principalment, la tutoria entre iguals (*Peer Tutoring*), desenvolupat per Keith Topping i del qual parlarem en el pròxim apartat; l'ensenyament recíproc (*Reciprocal Teaching*), creat per Anne Palicsar; el puzzle (*Jigsaw*), creat per Elliot Aronson i desenvolupat per Robert Slavin; el grup d'investigació (*Group Investigation*), desenvolupat per Sholmo Sharan, i el grup natural, desenvolupat en diversos centres educatius catalans.

En la formació del professorat hem emprat narracions ambientades en un centre educatiu, en les quals es mostrava cada mètode d'aprenentatge cooperatiu en acció (MONEREO; DURAN, 2001). Les narracions ens han permès utilitzar l'anàlisi de casos, però sobretot «visualitzar» el mètode en un context versemblant i observar també les dificultats i solucions proposades.

Cada narració, d'exemplificació de treball amb els mètodes cooperatius assenyalats, va acompanyada d'una informació addicional i d'unes activitats que han de permetre al professorat construir un coneixement profund sobre els principis de l'aprenentatge cooperatiu. Es tracta, tal com plantejen Johnson i Johnson (1994), d'allunyar-se d'aproximacions prescriptives o directes, pròpies de professionals que apliquen tècniques ordenades en passos, per situar-se en una formació més pròpia d'enginyers, que entenen conceptualment allò que apliquen i són capaços d'ajustar-ho a les seves condicions específiques.

La tutoria entre iguals

D'acord amb el que hem dit fins ara, definim la tutoria entre iguals com un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la crea-

ció de parelles d'alumnes, amb una relació asimètrica (derivada dels rols de tutor i tutorat) i un objectiu comú, conegut i compartit, que s'assoleix a través d'un marc de relació planificat pel professor (MONEREO; DURAN, 2001).

La tutoria entre iguals és àmpliament utilitzada en molts països (sota la denominació de *Peer Tutoring*), tant en l'educació reglada com en la no reglada i en tots els nivells educatius i àrees curriculars. És recomanada per experts en educació, com ara la UNESCO, com una de les pràctiques instructives més efectives per a l'educació de qualitat (TOPPING, 2000) i és presentada per l'Agència Europea per a l'Educació Especial (2003 i 2005) com una pràctica altament efectiva per a l'escola inclusiva.

Podem trobar experiències de tutories entre alumnes en les quals l'edat dels components de la parella és diferent. Són conegudes com a *cross-age tutoring* i, lògicament, l'alumne tutor és el més gran. Però també trobem tutories amb alumnes de la mateixa edat, de menys complexitat organitzativa. Segons el caràcter fix o intercanviable del rol de tutor i tutorat, podem distingir entre tutories de rol fix o tutories recíproques, en les quals tutor i tutorat intercanvien periòdicament el rol.

El nostre grup ha creat experiències de tutoria entre iguals (recollides per exemple a MONEREO [et al.], 1998; DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2000). A més, hem dissenyat materials, fins ara centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge del català (DURAN; TORRÓ; VILAR, 2003) i del castellà (DURAN; VIDAL, 2004) per ajudar a introduir la tutoria entre iguals com una opció metodològica que enriqueixi el ventall de recursos dels centres educatius.

Les múltiples i variades experiències que s'han derivat d'aquests materials han constatat que no solament l'alumne tutorat aprèn —per l'ajuda permanent i personalitzada que rep del company tutor—, sinó que el tutor també aprèn, perquè ensenyar és la millor manera d'aprendre. En els centres educatius, l'ús de la tutoria entre iguals esdevé un instrument d'atenció a la diversitat que mobilitza la capacitat mediadora dels alumnes (de donar-se suport per aprendre) i que treu profit de les diferències de nivell entre alumnes (que tant semblen molestar a alguns docents).

Però principalment, tal com sintetitzem a Duran (2004), les experiències de tutoria entre iguals han promogut un canvi en les concepcions docents del professorat implicat i han mostrat, des de la pràctica, que tots els alumnes poden aprendre (i no solament

fent de tutorat: alumnes amb greus dificultats també poden fer de tutors, tal com recullen SPENCER; BALBONI, 2003); que el professor pot prestar ajudes individuals o en grup i dur a terme una avaluació continuada, cosa que fa més efectiu l'ajut docent; que els alumnes aprenen més i millor perquè han de prendre consciència dels seus processos d'aprenentatge (explicitant els procediments, creant material didàctic...); que en transferir-ne el control als alumnes, les normes són vistes com a indispensables i els problemes de disciplina es redueixen; que en reduir el temps de gestió i d'error (per la supervisió del tutor i del professor), el temps de treball efectiu s'incrementa; que el concepte de ràtio es relativitza, ja que l'ajut pedagògic principal és brindat pels alumnes, i que els diàlegs de les parelles permeten al docent conèixer millor com els seus alumnes pensen i afronten les activitats d'aprenentatge.

Les activitats de formació del professorat han anat acompanyades de recerques que procuren comprendre millor els factors responsables de la tutoria i facilitar-ne, així, la incorporació a les aules. A més de per les avaluacions dels materials esmentats (recollits en els respectius llibres citats), ens hem interessat per la influència de la tutoria, tant fixa com recíproca, en alguns processos afectius i relacionals (DURAN; MONEREO, 2003). Hem comprovat que tant els tutors com els tutorats adquireixen més coneixements curriculars, però també hem vist que la situació de tutoria entre iguals estudiada permetia als alumnes tutors (fixos i recíprocs) millorar el seu autoconcepte escriptor, cosa que fa pensar que la tutoria pot actuar com un programa indirecte de millora de l'autoestima. A més, els tutorats se sentien molt satisfets amb l'ajut pedagògic rebut dels companys tutors (especialment els tutorats fixos), cosa que permet contrarestar un dels prejudicis docents contra l'aprenentatge cooperatiu que consisteix a creure que els alumnes tendeixen a preferir l'ajut del professor i rebutjar el del company.

Una altra investigació (DURAN; MONEREO, en premsa) s'ha centrat a analitzar la interacció i l'activitat conjunta que té lloc dins de les parelles (tant de tutoria fixa com recíproca), per fer emergir diferents patrons i estils interactius. Una anàlisi de la interactivitat combinada amb una anàlisi seqüencial ha permès detectar tres seqüències d'interacció més ajustades a les situacions de tutoria que el diàleg Iníci-Resposta-Feedback (I-R-F), comunament acceptat per als intercanvis entre el professor i els alumnes. A més de l'I-R-F, trobem seqüències col·laboratives, en què després de l'iníci, tutor i

tutorat entren en un bucle d'intercanvis cooperatius que acaben amb l'Avaluació (I-C-A); i la seqüència tutorial, en què després de l'inici i la resposta, per part del tutorat, ve el bucle de cooperació, que acabarà amb l'avaluació (I-R-C-A). Aquestes dues seqüències, majoritàries en les interaccions en les tutories estudiades, tenen com a element central els intercanvis cooperatius, dels quals hem pogut distingir diferents graus, amb relació al continu tutoria-col·laboració.

No podem cloure aquest apartat sense assenyalar que la tutoria entre iguals, com tota metodologia, pot tenir inconvenients. Ens hi hem referit en articles referenciats. La manera de fruit dels avantatges i de minimitzar els possibles inconvenients passa lògicament per una curiosa planificació de l'activitat, per la formació del professorat implicat, per la preparació de materials ajustats a l'estructura que regirà la interacció entre tutor i tutorat (estructura rígida al principi, que després s'anirà transferint als alumnes, perquè facin un ús més lliure i creatiu), per la formació inicial de l'alumnat, per un temps suficient per assentar la relació i aprendre a fer les tasques derivades del rol i, finalment, per l'oferta als alumnes de retroacció dels seus progressos (principalment fer adonar al tutor que el company aprèn gràcies a la seva ajuda, però, a més, que ell també aprèn ensenyant-lo).

Aprentatge entre professors

La rellevància de la col·laboració docent

Tal com ja hem comentat abans, en l'escola actual, dins una societat en continu moviment, cal un tipus d'organització entre els docents que permeti aportar respostes creatives a les necessitats educatives emergents i que ajudi a prendre decisions ajustades a cada situació. Podríem girar la cara a la realitat i dir que són els alumnes els que tenen un problema i que no s'ajusten a les característiques de l'escola, per tant, la institució escolar no pot fer-hi res. O que si ens obliguen a barrejar alumnes amb diferents habilitats d'aprenentatge, no es pot ajudar tothom i n'hi haurà alguns que no avançaran. Però si realment volem situar-nos en una educació inclusiva on es fomenti la participació i l'aprenentatge de tothom, no ens serviran receptes tan cades ni fórmules genèriques, sinó que cal conèixer i tenir a l'abast diferents «ingredients» per anar-los combinant (AINSCOW, 1999).

Alguns d'aquests ingredients impliquen directament el treball conjunt entre el professorat. Per exemple, cal el desenvolupament d'un llenguatge comú entre els docents que possibiliti una anàlisi conjunta de la pràctica, tot planificant, regulant i valorant el propi treball i el dels companys a través d'una crítica constructiva mútua, és a dir, col·laborant entre ells. Alhora, un altre aspecte clau és crear condicions de suport al professorat que li permetin arriscar-se per introduir canvis en la pràctica quotidiana, tot seguint la línia de desenvolupament general del centre. Una altra vegada trobem que la col·laboració entre col·legues és una eina essencial que possibilita l'ajuda mútua per facilitar l'aprenentatge individual mentre s'exploren i s'experimenten noves pràctiques.

Totes aquestes situacions d'interacció que acabem d'esmentar (i altres que podrien ampliar el ventall) han de seguir una estructura determinada (així ho veïem també en l'aprenentatge entre alumnes), a fi de promoure una col·laboració real entre els participants. Seguint Friend i Cook (1992), definirem la col·laboració docent com l'estil d'interacció directa entre diferents docents (com a mínim una parella) que, voluntàriament i independentment del seu rol en el centre, prenen decisions d'una manera compartida per assolir un objectiu comú.

La col·laboració és un estil d'interacció voluntària. Cal que el centre escolar aportï estructures organitzatives que la permetin però, en últim terme, cada participant ha de voler implicar-se en el treball conjunt. També és important que en les situacions de col·laboració hi hagi paritat entre els participants, és a dir, que tothom tingui el mateix poder de decisió i el mateix valor, malgrat que en altres moments cadascú desenvolupi responsabilitats de diferent grau. Així, doncs, en la presa de decisions hi ha d'haver una participació igual de cadascú per decidir què fer, com i quan es farà, per tal de responsabilitzar-se per aconseguir l'objectiu pactat. Ara bé, el coneixement i les funcions d'algunes persones possibiliten fer diferents tipus d'aportacions que, alhora, poden marcar un diferent repartiment de les tasques per tal d'assolir l'objectiu comú.

Tipologies de col·laboració docent

Bàsicament, la col·laboració docent és una estructura de suport escolar que, en més o menys mesura, tot centre educatiu està preparat per utilitzar. La realitat ens mostra l'existència de diferents

situacions en què el professorat treballa conjuntament dins l'organització pròpia del centre. Per tant, no estem parlant de propostes llunyanes, sinó de com millorar aquestes interaccions que ja es donen de forma habitual en el centre, i com fomentar-ne d'altres. En la literatura sobre la temàtica trobem diferents tipologies que intenten aclarir les maneres estructurades que tenen els docents de col·laborar. Nosaltres parlarem molt breument de la classificació que diferencia la col·laboració indirecta i la directa, tal com la presenten Bauwens i Hourcade (1995), per aprofundir posteriorment en la directa.

En general, la col·laboració indirecta es refereix a les relacions col·laboratives entre docents per tal de planificar, preparar i discutir aspectes relatius a l'ensenyament i a l'aprenentatge, però a l'hora de portar-los a la pràctica cada professor ho fa individualment a la seva aula. La col·laboració directa no solament té a veure amb la planificació i discussió compartida, sinó que també introdueix el fet del treball conjunt dins l'aula implementant els acords presos.

Un exemple de col·laboració indirecta és la col·laboració entre iguals (*Peer Collaboration*), quan un professor presenta una situació problemàtica (com introduir una temàtica, dificultats en la disciplina, com ajudar un alumne en concret...) a un company, i entre tots dos intenten buscar alternatives. La presentació segueix una estructura marcada (descripció i aclariment del problema; resposta actual; recull de possibles actuacions i valoració de la seva pertinència; planificació de l'actuació definitiva i reunió de valoració al cap d'uns dies). Aquest procés d'ajuda mútua és òbviament positiu per al professor que presenta el problema, però també per al que participa en la discussió, ja que aprèn a partir de les reflexions que fa conjuntament amb el company. Ara bé, podem trobar algunes dificultats que cal prevenir, com és aconseguir el temps per reunir-se (tot i que sovint no calen més de dues trobades), o convertir el procés en una cosa mecànica i poc reflexiva (quan trobar-se és més una obligació que un desig), o que els professors no disposin del coneixement necessari per aportar idees efectives i resoldre els problemes plantejats (el centre necessitarà disposar d'altres opcions de suport més especialitzat).

Una altra situació de col·laboració indirecta serien els grups de suport al professorat (*Teacher Assistance Teams*), també descrits per Parrilla (1996) i Monereo i Duran (2001). Cada equip està format per quatre professors, tres dels quals sempre són fixos i considerats

professors experts. En les sessions de treball un professor del centre s'afegeix al grup per tal d'explicar algun problema o dificultat a l'aula. Els diferents participants ajuden a definir bé el problema (si cal, fent alguna observació a l'aula) i a concretar alguna proposta de solució. Al cap d'un temps es tornen a trobar per desenvolupar les propostes de millora i fer-ne una valoració. També s'han de tenir en compte algunes previsions per no fer fracassar aquesta estructura de treball. Cal que els professors participants disposin d'alguna estructura que els ajudi a organitzar-se i algun tipus de formació. També és clau una ètica professional clara, a fi que el professor que explica les dificultats no se senti jutjat o percebi la situació com el resultat de la seva incapacitat professional. Així, doncs, altra vegada ens trobem que la interacció col·laborativa del professorat ofereix oportunitats d'aprenentatge entre els participants, tant per al professor que rep suggeriments i idees dels companys considerats més experts, com per al grup d'experts, que disposen de fets reals i propers per reflexionar i revisar constantment els seus coneixements i experiències.

La col·laboració directa per excel·lència és la docència compartida (*Cooperative Teaching* en l'àmbit nord-americà i *Learning Support Assistant* en l'àmbit britànic). En algunes publicacions trobarem el terme «ensenyament cooperatiu», però es refereix no solament al *Cooperative Teaching* que acabem d'esmentar, sinó també a altres situacions de col·laboració docent. Així, per exemple, l'Agència Europea per al Desenvolupament de l'Educació Especial, en diferents informes (2003 i 2005), com hem apuntat abans en parlar de la tutoria entre iguals, assenyala la col·laboració docent, a diferents nivells, com una de les pràctiques més eficaces a l'aula, a l'hora de fomentar una escola per a tothom.

La docència compartida

Definim la docència compartida com el treball de dos professors a l'aula, i ens referim bàsicament a un professor tutor o professor d'aula, és a dir, el professor d'una àrea determinada que està assignat a aquella aula per a desenvolupar-hi la matèria, i a un segon professional, un professor de suport, és a dir, una persona que comparteix la docència del grup amb el professor d'aula amb l'objectiu d'oferir algun tipus d'ajuda (MIQUEL, 2002). El professor de suport pot ser una persona interna al centre educatiu (mestre de

suport a l'educació especial, mestre de pedagogia terapèutica, professor de psicologia i pedagogia o qualsevol altre docent de qualsevol àrea), o externa al centre (mestres itinerants per a deficients auditius o visuals o altres professionals de suport).

Ens sembla d'especial rellevància fer un recull dels avantatges que suposa aquest tipus d'organització sobre altres possibilitats (com el suport a l'alumnat fora de l'aula o el desdoblament del grup-classe durant tot el curs). Són nombroses les recerques que aporten dades a partir de l'experiència de professors i d'alumnes. En seleccionarem les que sintetitzen les raons més importants (BAUWENS; HOURCADE, 1995; GILBERT; HART, 1992; LORENZ, 1998; MIQUEL, 2002).

Pel que fa als avantatges per a l'alumnat, la docència compartida permet que els alumnes puguin treballar amb les demandes reals de la classe i que l'ajut estigui a disposició de tothom: tant per als que el necessiten constantment, com per als que el necessiten ocasionalment. Es pot donar suport en totes les àrees i en els diferents continguts que les conformen i no solament en algunes habilitats concretes i escasses, com acostuma a passar quan es treu un alumne fora de l'aula per rebre un reforç. A més, els alumnes amb més necessitat d'ajut no queden etiquetats pel fet d'haver de sortir fora i mantenen com a referent el professor d'aula, amb la qual cosa s'eviten les baixes expectatives que s'acostumen a generar quan un alumne és atès a part dels companys de classe.

També cal considerar el fet que participar dos professors dins la classe fa que es necessiti molt menys temps per avaluar les necessitats de l'alumnat i decidir quin tipus de suport pot ser el més adient. Es pot compartir l'avaluació i el seguiment dels alumnes. La gestió de l'aula en general, i de la disciplina en concret, millora. Finalment, es produeix una distribució de les diferents tasques educatives i això facilita l'ús d'organitzacions d'aula que serien poc factibles amb un únic professor, com ara un treball oral, l'enregistrament d'un vídeo o un professor que es posa en el punt de vista de l'alumnat mentre l'altre fa la classe.

Quant als avantatges per al professorat, els estudis assenyalen que entre els professors es poden compartir i elaborar nous materials o metodologies de treball, i s'ofereixen suports mutus davant les novetats o les dificultats. Alhora, si un professor no pot assistir a classe, el treball que s'hi estava desenvolupant pot ser continuat per l'altre professor. També succeeix que tant l'alumnat com el pro-

fessorat disposen de dues visions de com s'ha d'ensenyar i de diferents tipus d'interacció, i el recurs del professorat de suport pot ajudar el centre a establir línies d'interdisciplinarietat, perquè s'aporten suggeriments d'un departament a l'altre o en els diferents cicles. En definitiva, el professorat aprofundeix en el coneixement del propi estil d'ensenyament mitjançant l'intercanvi amb els companys i millora en habilitats interpersonals. Té més entusiasme i està interessat a estar al corrent de noves idees. Tot plegat crea un ambient de treball més equilibrat i més relaxat, i per tant, més salvable.

Ara bé, els professors no sempre viuen el suport mutu d'una manera positiva, és a dir, com una oportunitat per aprendre i millorar, tant per a ells mateixos com per a l'alumnat. De vegades el suport és vist també com una càrrega, com quelcom que comportarà més feina, en comptes d'aportar solucions. Alhora, pot ser que espanti, i que es tingui la sensació que l'altre professor el jutjarà o que ell no estarà prou a l'altura. O també pot ser vist com un recurs que només es valora per tenir un substitut quan convingui (JORDAN, 1994). Quan dos adults comparteixen la docència dins l'aula es posen en marxa tot un seguit de percepcions interpersonals que poden determinar l'èxit o el fracàs del treball conjunt (THOMAS, 1992).

Cal tenir en compte aquests aspectes i saber que si s'estructura adequadament, tot aclarint les qüestions assenyalades, el treball conjunt serà més factible i facilitarà que el professorat tingui una bona predisposició per col·laborar i assumir compromisos pactats (recordem un cop més que col·laborar és un tipus d'interacció voluntària, cal que el centre ho valori i ho possibiliti, però és cada docent qui s'hi ha d'implicar individualment).

Per fomentar la implicació del professorat, un element clau és conèixer els avantatges que la docència compartida pot comportar. Però també ho és tenir informació de les diferents maneres en què es pot organitzar l'aula, o dels diferents nivells d'implicació de cada participant, segons les necessitats del moment. Vaughn [et al.] (1997) parlen de diferents models de docència compartida: no sempre els dos professors, ni tots els alumnes, han d'estar junts dins l'aula, però sí que cada situació organitzativa proposada està relacionada amb les necessitats globals del grup-classe i s'estructura pensant en aquesta globalitat. Així, doncs, durant el temps que pot durar un trimestre (o una unitat didàctica o un tema, segons la

planificació del treball escolar), en algunes sessions el professor de suport pot no intervenir (dependrà de les necessitats del grup i/o de la disponibilitat horària), i en les sessions en què intervé es poden donar diferents maneres d'organitzar l'aula i, per tant, diferents funcions i actuacions de cada professor.

Comentarem tres d'aquestes maneres d'organitzar l'aula amb els dos professors i tot el grup d'alumnes:

- Els dos professors intervenen plenament, però cada un amb grups d'alumnes diferents o emfasitzant continguts diferents. Aquesta organització és vàlida quan els alumnes estan treballant en equips cooperatius i reben el suport d'un o altre professor, o expressament de tots dos si el contingut és prou específic que requereix el coneixement concret de cada un, bàsicament en activitats dissenyades interdisciplinàriament.
- Un professor porta la gestió de l'aula i presenta el contingut bàsic del tema (no sempre ha de ser el professor d'aula, es poden intercanviar els papers amb el de suport), mentre que l'altre implementa activitats de petit grup o per parelles dirigides a tot el grup-classe per enriquir, matisar o reforçar aquest contingut (per exemple, simulacions amb ordinador, material per manipular, vídeos, ensenyament recíproc o tutoria entre iguals...). Tots dos es preparen conjuntament el treball a fer, però cada un «lidera» una part d'aquest treball.
- Els dos professors ensenyen el mateix contingut al mateix temps, és a dir, planifiquen, porten a la pràctica i avaluen tot el treball sempre conjuntament. És la situació més difícil, ja que requereix compartir totes les sessions i una coordinació plena. Es pot trobar també una descripció més àmplia dels dos darrers casos (*Supportive Learning Activities* i *Team Teaching*) a Bauwens i Hourcade (1995).

Aquests mateixos autors comenten un altre format (*Complementary Instruction*), en què un professor introdueix el contingut principal del tema i l'altre treballa altres continguts més específics o transversals (com estratègies d'aprenentatge o habilitats socials), però essencials per seguir la temàtica. El treball d'aquest segon professor (que en alguns moments pot ser el de suport i en altres el d'aula) pot anar dirigit només a alguns alumnes amb dificultats concretes o a tot el grup-classe, segons les necessitats del moment (per exemple, ajuda a prendre apunts a un alumne que presenta

dificultats motrius, o esquematitza a la pissarra les explicacions del professor per facilitar-ne el seguiment per part de tothom).

També podríem considerar d'una estructura de docència compartida situacions en què els dos professors es reparteixen els alumnes, sense compartir l'aula. Però sempre que, tal com hem apuntat anteriorment, es produeixin només en algunes sessions i per tal d'aconseguir unes finalitats concretes englobades dins el treball conjunt. Per exemple, es pot dividir el grup d'alumnes a partir d'un criteri d'heterogeneïtat i per treballar un mateix contingut (pràctica de laboratori; ús de material específic), per després retrobar-se i comentar les conclusions amb tot el grup-classe. En una altra situació, es pot dividir el grup d'alumnes segons els coneixements i habilitats en un contingut concret (grups per nivells de coneixement) i cada professor treballa amb un grup (amb objectius i materials específics), segons li calgui reforçar o ampliar el contingut treballat, abans de tancar el tema conjuntament.

Dins la literatura sobre la temàtica trobaríem encara altres maneres de classificar o organitzar la docència compartida, i ens sembla especialment interessant la proposada per Gilbert i Hart (1992). Aquests autors presenten una gradació dels diferents nivells d'implicació del professor de suport amb relació a la seva intervenció sempre dins el grup-classe i amb relació també al grau de coordinació que ha de mantenir amb el professor d'aula. Podem observar que aquests diferents nivells se sobreposen a alguns dels models comentats anteriorment. Els nivells són:

- Nivell 1: comporta el suport directe a un alumne concret de l'aula. El professor de suport només ha de conèixer el treball específic que cal fer amb aquest alumne.
- Nivell 2: el professor de suport ajuda un grupet d'alumnes i ha de tenir més coneixements sobre el treball que el professor d'aula està desenvolupant.
- Nivell 3: el professor de suport es mou lliurement per l'aula i ajuda qualsevol alumne segons les necessitats del moment; això li exigeix tenir un coneixement major del temari. En el nostre entorn més immediat ha estat aquest el nivell d'implicació més observat i és el que hem pogut descriure detalladament (MIQUEL, 2002).
- Nivell 4: el professor de suport és qui gestiona la classe mentre el professor d'aula atén un alumne o un grup d'alumnes

per treballar (aprofundir, reforçar...) algun aspecte concret, fet que requereix una coordinació major sobre el contingut i la manera de desenvolupar-lo.

- Nivell 5: col·laboració plena entre el professor d'aula i el de suport, o sigui, planifiquen, ensenyen i avaluen conjuntament per a tot l'alumnat de l'aula. Seria la situació abans comentada com a *Team Teaching*.

Pensem que el nivell 5 és el que pot aportar més riquesa a la col·laboració entre el professorat i, alhora, repercutir més positivament en l'alumnat, però no sempre les circumstàncies del centre, de l'aula o dels mateixos professionals permeten (o requereixen) aquest grau de treball conjunt. Per això creiem del tot necessari tenir previstos els altres nivells d'implicació, que també fomenten el suport dins l'aula i que poden ser del tot pertinents. Així mateix, ens podríem trobar amb un tipus d'organització de la docència compartida en què, segons el moment, el focus d'atenció del suport se situaria a un nivell o a un altre. Per tant, parlaríem d'un suport flexible determinat per les necessitats.

Per fer factible tota l'organització de la docència compartida que acabem de comentar és essencial que el centre educatiu proporcionés unes estructures de treball adients, com són els espais de coordinació, inclosos en l'horari lectiu, però fora de l'aula. Hem pogut comprovar que, sense aquests espais, es fa molt difícil la docència compartida (MIQUEL, 2002), però també qualsevol altre tipus de col·laboració docent. A partir de la coordinació es podran anar regulant les funcions i la implicació de cada professor i el tipus d'organització d'aula més adient en cada moment. A Duran i Miquel (2004) es presenta un exemple d'una pauta d'interrogació que ajuda a dinamitzar les reunions de coordinació, i facilitar l'efectivitat en la presa de decisions dedicant-hi el menor temps possible.

La reflexió conjunta sobre el treball desenvolupat permet anar ajustant la planificació inicial i prendre decisions de millora de cara a situacions de docència compartida en el futur i, per tant, potencia l'aprenentatge del professorat. A tall d'exemple, apuntem alguns dels interrogants que formarien part de la pauta i que s'haurien de poder respondre conjuntament. Diferenciem tres moments, l'abans, el durant i el després del treball conjunt a l'aula:

- Abans d'iniciar la docència compartida. Prendre decisions sobre: Quins recursos necessitem i qui els prepara? Qui ges-

tionarà l'aula i de quina manera? Quins aspectes tindrem en compte per valorar el progrés de l'alumnat?

- Durant el desenvolupament de la docència compartida. Reflexionar sobre: Les funcions de cada professor són les adequades? Ens donem suport mutu? Com podem dur a la pràctica les millores identificades?
- Després del treball conjunt. Comentar: Ens hem reunit i hem tingut el temps suficient per fer el seguiment del nostre treball? Tots els alumnes de l'aula han pogut progressar? El treball conjunt ens ha proporcionat noves idees i recursos?

Acabem de dir que el centre educatiu, dins la seva estructuració global, ha d'aportar espais de coordinació, però també hem d'esperar que disposi d'altres característiques que determinaran si el treball col·laboratiu del professorat, i en concret, la docència compartida, podran desenvolupar-se o no. Per tant, si no es tenen en compte un seguit de condicions segurament trobarem dificultats per treballar amb la docència compartida. Aquestes condicions, les podríem classificar de dues maneres, les que tenen a veure amb el professorat participant i les que provenen de l'entorn. Sintetitzem algunes de les dificultats a partir de diferents fonts documentals (BALSHAW, 1999; DOMINGO, 1997; FOX, 1998; LORENZ, 1998; MIQUEL, 2002).

Pel que fa al professorat participant, ens trobarem amb dificultats per practicar la docència compartida quan el professor d'aula presenti una actitud de superioritat davant del professor de suport o percebi el suport com allò que li estalviarà la pressió de la diversitat a l'aula, i el professor de suport estigui aïllat professionalment i excessivament «psicologitzat». Serà difícil de mobilitzar el professorat en general quan estigui molt arrelat l'individualisme professional, amb una resistència clara a integrar els plantejaments d'altres companys, i amb la intenció de mantenir fortament les especialitzacions, en què cada professor disposa de la seva parcel·la i no es valora el treball col·laboratiu. Hem observat que una bona estratègia per afavorir la predisposició d'un professor d'aula a rebre suport és passar per l'experiència d'actuar com a professor de suport d'algú altre i adonar-se de les potencialitats del recurs, però també de les dificultats o barreres que el professorat mateix hi pot posar.

Quant a les dificultats de l'entorn, les pot aportar el mateix centre educatiu, si té una línia de treball poc clara d'atenció a la diver-

sitat i, en concret, si hi ha poca definició de les finalitats de la docència compartida i no es fa un esforç específic per prestigiar-la. O si no es disposa d'espais temporals de discussió, d'intercanvi i de coordinació. En aquestes situacions l'equip directiu juga un paper molt important, ja que hauria de liderar i donar suport a diferents propostes de treball col·laboratiu, i ajudar a fer entendre el conflicte davant de qualsevol novetat com a motor per al canvi i com a conseqüència del canvi. També l'administració educativa pot ser responsable de les dificultats d'implantar la docència compartida, si fa un discurs contradictori entre els postulats progressistes escrits sobre el paper i la realitat que potencia, carregada de burocratització, sense espais per a la reflexió conjunta i amb una formació inadequada del professorat, que oblidia la preparació per a la col·laboració i per a l'alternança de funcions.

També, com qualsevol altre tipus d'organització o metodologia de treball, la docència compartida pot comportar inconvenients, o contraindicacions, que es poden superar si es preveuen amb anterioritat. El mateix professorat participant en la docència compartida ens aporta algunes idees (MIQUEL, 2002). Comenta que s'ha de tenir la precaució de no contradir el company davant l'alumnat, fet que li restaria autoritat. També s'ha de procurar no oferir una ajuda excessiva que freni l'autonomia dels alumnes, i anar ajustant el suport segons les necessitats del grup. Per tant, seria un inconvenient no fer un ús flexible del recurs, i no valorar el fet que potser algunes vegades no cal fer-lo servir. També seria pernicioso no entendre o no utilitzar el recurs d'una manera adequada, ja que es convertiria en un desdoblament del grup dins l'aula que portaria a fer treballs totalment diferents, sense coordinació, cosa que provocaria confusió entre l'alumnat. O pensar que és un recurs prescindible i no valorar el professor de suport dins l'aula, fins al punt d'autoritzar-lo a no ser-hi present. Altres opinions exposen que utilitzar el recurs de dos professors a l'aula per treure sistemàticament alumnes de la classe, sense plantejar-se el suport a dins, és fer-ne un ús pervers. En aquesta mateixa línia, també es comenta que a un alumne que necessiti una ajuda individual permanent, el suport dins de l'aula pot acabar comportant-li efectes més perniciosos que la retirada de la classe.

Després d'aquesta revisió dels aspectes més importants que s'han de tenir en compte en la utilització de la docència compartida, caldria pensar en una estructura de treball que ajudés a usar-la

en els centres escolars. Hi ha diferents propostes i totes tenen una base comuna, similar a les maneres de fer que poden ajudar els centres a introduir qualsevol altra innovació docent, però, naturalment, amb tota la informació ajustada sobre la temàtica. Algunes de les propostes se centren en aspectes més amplis de la col·laboració docent, no solament en la docència compartida. Així, Snell i Janney (2000) comenten detalladament els components bàsics del treball en equip en un claustre escolar i aporten idees per tal de poder planificar i portar a terme una educació inclusiva, a partir del treball amb equips col·laboratius. Parlen de l'estructura de l'equip, de les habilitats que s'han de desenvolupar, de les aplicacions i accions del treball en equip, de l'ensenyament col·laboratiu (on s'inclou la docència compartida —*co-teaching*—) i, finalment, de la millora de la comunicació i de la resolució de conflictes.

Friend i Cook (1992) situen clarament què vol dir col·laborar a l'escola i aprofundeixen en les habilitats que calen per poder dur a terme interaccions col·laboratives, tot aportant idees per aplicar-les. Preveuen possibles dificultats i resistències a la col·laboració i proposen l'estructura d'un pla de treball per executar-la. Bauwens i Hourcade (1995) sí que se centren exclusivament en la docència compartida i aporten elements a tenir en compte per a la planificació, posada en marxa i avaluació. No es descuiden aportacions en la línia de fer avançar en el desenvolupament de la docència compartida i d'anar ajustant el procés segons les dificultats que es vagin presentant.

L'avenç cap a l'educació inclusiva: el paper de l'aprenentatge entre iguals

Al començament del capítol, ja hem argumentat la importància de l'aprenentatge entre iguals en el procés de canvi cap a l'educació inclusiva. Hem parlat de la potencialitat de l'ús de la capacitat mediadora de l'alumnat com un mecanisme privilegiat per a l'atenció a la diversitat, en reconèixer la diferència entre els alumnes com un instrument d'ajuda pedagògica. O hem vist que el treball col·laboratiu entre professors pot donar lloc a situacions d'aprenentatge entre iguals (o col·legues), perquè permet oportunitats de desenvolupament professional. I hem constatat la importància de fomentar actuacions que posin en joc la capacitat mediadora

—d'ensenyament— de les famílies i dels membres de la comunitat. Tot plegat converteix les aules en espais on infants i adults ensenyen i aprenen els uns dels altres; i els centres en comunitats on diversos suports són emprats per tal de donar resposta a la diversitat de necessitats.

No podem, dèiem, permetre'ns el luxe d'obviar la cooperació com a mecanisme d'aprenentatge de l'alumnat, del professorat i del conjunt de la comunitat que configura un centre educatiu. Com a motor del procés de millora cap a una escola de qualitat per a tothom.

Però, paral·lelament, des de la recerca, també col·laborativa, entre investigadors i professors (Ainscow, 1999), cal aportar eines que ajudin a fer aquest camí. En aquest sentit, no voldríem tancar el capítol sense referir-nos a un possible instrument pràctic que pot facilitar el complex camí dels centres cap a la inclusió. Ens referim a l'*Index for Inclusion*, un material que, ideat per avançar cap a l'escola inclusiva, opta clarament per entendre la cooperació com un principi necessari en el procés d'aprenentatge de les comunitats escolars cap a pràctiques i cultures cada cop menys excloents.

L'*Index for Inclusion*, traduït i adaptat al català com a *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'escola inclusiva* (BOOTH; AINSCOW, 2005), és un material, publicat originàriament en anglès l'any 2000 i traduït a moltes altres llengües, que s'ha utilitzat en contextos internacionals variats a fi d'ajudar els centres a valorar el seu nivell d'inclusió, determinar en quins aspectes caldria millorar i donar pautes per fer-ho. Les pràctiques recollides arreu durant aquests anys i la nostra pròpia experiència (DURAN [et al.], 2005), de participació en activitats d'assessorament extern a diferents centres escolars catalans, ens indiquen la idoneïtat del material com a ajut al procés d'avenç cap a una educació per a tothom. És una eina excel·lent per a aquest propòsit que parteix dels coneixements previs del centre, implica tota la comunitat educativa (incloent-hi l'alumnat i les famílies) i es fonamenta en la reflexió de la pròpia pràctica.

El procés de formació que es genera en un centre educatiu a partir de l'aplicació de l'*Índex per a la inclusió* s'inicia amb la creació d'un grup coordinador format per representants de la comunitat educativa (algunes persones que formen part del col·lectiu de professorat, equip directiu, consell escolar o titularitat, famílies, alumnat, personal no docent; monitors i un amic crític o assessor

extern). Aquest grup coordinador s'encarrega de preparar tot el treball a fer i selecciona les parts del material que ajudaran a fer aquest procés.

El següent pas és aprofundir l'anàlisi del centre sobre l'educació inclusiva, recollint l'opinió de tota la comunitat. Els instruments més emprats per fer-ho són els qüestionaris, adaptats a cada col·lectiu, i quaranta-quatre indicadors (afirmacions que determinen si el centre segueix una educació inclusiva o no) amb preguntes associades que ajuden a aclarir-ne el significat i a exemplificar-ho a la pràctica. Alhora, aquests indicadors estan classificats en sis seccions repartides en tres dimensions (crear cultures inclusives, generar polítiques inclusives i desenvolupar pràctiques inclusives). De la síntesi de les opinions recollides emergeix un nombre determinat de preocupacions o aspectes que es voldrien millorar i que donaran lloc a un pla de millora. A continuació, es porta a la pràctica el pla i, finalment, es revisa la pràctica que pot portar de nou a l'inici del procés.

En els centres on hem iniciat aquest procés (durant un o dos anys, segons el cas) s'han elaborat diferents plans de millora. Per exemple, en un centre concertat en el qual es va treballar a l'etapa de secundària, un dels aspectes que més preocupava era el «suport» (el suport psicopedagògic, els recursos per donar més suport, el professor de suport). També es va detectar una preocupació entre el professorat sobre «la implicació activa de l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge» i si «els alumnes aprenen col·laborativament». Totes aquestes qüestions estaven recollides en diferents indicadors del material. El següent pas va ser planificar uns objectius de treball més concrets i buscar algun aspecte que pogués englobar algunes de les preocupacions sorgides. Així, la proposta de treball es va centrar en l'aprenentatge cooperatiu, ja que es va considerar que les interaccions cooperatives entre l'alumnat són un recurs potent per donar suport a l'aprenentatge i a la participació, i fomenten la implicació de tot l'alumnat en el procés educatiu. Alhora, també es va valorar de manera important que el professorat s'organitzés col·laborativament per donar-se suport mutu i facilitar la posada en pràctica del pla de millora, perquè la temàtica escollida era força innovadora per a tot el claustre.

En un altre centre concertat d'infantil, primària i secundària, es van detectar les preocupacions següents: la implicació de l'alumnat en l'aprenentatge, el fet que les classes promoguin la participació

de tothom, el desenvolupament de recursos per donar suport i l'ajuda mútua dels alumnes els uns als altres. Es va decidir centrar el pla de millora en la reflexió i l'anàlisi més aprofundida d'algunes de les preguntes que formen part dels indicadors seleccionats. Per exemple, dins l'indicador «l'alumnat s'implica activament en el seu propi aprenentatge» es van escollir preguntes com: «El professorat explica l'objectiu que té cada classe o unitat didàctica?» o «Es permet que els alumnes elegeixin les activitats?». La intenció va ser observar a cada aula si es donava aquest fet o no, i valorar conjuntament què hauria de variar i com fer-ho. Va caldre la col·laboració entre els professors —a través de parelles que s'observaven les classes i després hi reflexionaven— per donar-se ajuda mútua durant el procés d'execució del pla de millora. Aquesta ajuda mútua es va estructurar de manera que fos útil i que marqués una línia de treball col·laboratiu entre el professorat, aplicable en el futur, quan haguessin de continuar implementant i avaluant el pla de millora autònomament, sense l'ajuda externa de l'amic crític-assessor. D'alguna manera van començar a introduir l'aprenentatge entre col·legues dins les pràctiques de formació de professorat com a element de millora cap a l'escola inclusiva.

En un darrer exemple, en un centre d'infantil i primària, implicat de fa temps amb l'educació inclusiva, la preocupació bàsica del professorat era esbrinar si hi havia col·laboració entre el professorat, si es desenvolupaven recursos per donar suport i si aquest es coordinava i si el professorat utilitzava la docència compartida. Es va considerar que, malgrat que des de l'alumnat i les famílies es valoraven positivament les relacions entre el professorat («es veu que els mestres treballen bé entre ells, s'entenen»; «valoro la feina dels mestres»), el desig de millorar aspectes com la col·laboració, i en concret la docència compartida, provenia de la dificultat percebuda (i viscuda) pel professorat per dur-la a la pràctica i la intenció d'avaluar més a fons com ho estaven fent fins al moment. Alhora, organitzar millor el treball de dos professors a l'aula formava part de la intenció, també expressada, de desenvolupar recursos de suport.

Aquests tres exemples, que simplement hem apuntat, creiem que il·lustren des de la pràctica com els processos de canvi i de millora cap a l'escola inclusiva, en aquest cas facilitats per l'ús de l'Índex per a la inclusió, activen el principi de cooperació com a mètode d'aprenentatge per a la diversitat de l'alumnat i com a millora de l'ensenyament del professorat. Hem insistit al llarg del

capítol a fer veure que l'ús de la cooperació entre els alumnes fa que se sentin responsables del propi aprenentatge i del dels companys, i converteix les aules en comunitats d'aprenents. I també que la col·laboració entre el professorat repercuteix en la millora de l'atenció de l'alumnat, però també esdevé un mecanisme de desenvolupament professional. A més, la implicació dels diferents agents de la comunitat escolar (famílies i voluntaris) permeten crear sentit de comunitat i, el que és essencial, convertir els centres en organitzacions que aprenen, que es «mouen» en aquest viatge cap a l'educació inclusiva.

Referències bibliogràfiques

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula*. www.european-agency.org
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. www.european-agency.org
- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer Press.
- AINSCOW, M. [et al.] (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Màlaga: Aljibe.
- BADIA, A. (2005). «Aprender a colaborar con internet en el aula». Dins: C. MONEREO (coord.). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- BALSHAW, M. (1999). *Help in the classroom*. Londres: David Fulton.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. (1995). *Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin: Pro-ed.
- BLUNT, R. (2003). *Communities at the Speed of Business. Communities of Practice as Peer-to-Peer Learning Networks*. Nova York: Universe, Inc.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'escola inclusiva*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

- BRÖDNER, P. (2000). «The Future of Work in a Knowledge-Based Economy». Dins: *Ponencias Encuentro Europeo sobre la sociedad del conocimiento*. Barcelona: CIREM-ICT.
- CASAS, M.; DANÉS, A. (2004). *Tots els colors de la llengua*. Vic: Edicions de l'Alber.
- DAMON, W.; PHELPS, E. (1989). «Critical distinctions among three approaches to peer education». *International Journal of Educational Research*, núm. 58 (2), p. 9-19.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000). *Tutoria entre iguals a l'IES Can Puig*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Col·lecció de vídeos didàctics L'Escola a Casa. Programa de Mitjans Audiovisuals.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DOMINGO, J. (1997). «El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional». Dins: A. SÁNCHEZ PALOMINO; J. A. TORRES GONZÁLEZ (coord.). *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- DURAN, D. (2004). «Una experiència de tutoria entre iguals a secundària com a mètode instructiu per a la diversitat». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 8, núm. 2, p. 122-132.
- DURAN, D.; TORRÓ, J.; VILAR, J. (2003). *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona: Llibres de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- DURAN, D.; MIQUEL, E. (2004). «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 73-76.
- DURAN, D.; MONEREO, C. (2003). «Incidència de la tutoria entre iguals, fixa i recíproca, en alguns factors afectius i relacionals». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 6, núm. 2, p. 114-126.
- DURAN, D.; MONEREO, C. (en premsa). «Styles and Sequences of Cooperative Interactions in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring». Article acceptat a *Learning and Instruction*.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- DURAN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; MIQUEL, E.; RUIZ, C.; SANDOVAL, M. (2005). «Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for Inclusion*)

- en el Estado español». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3nr1_e/Duranetal.pdf
- ECHEITA, G. (1995). «El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje». Dins: P. FERNÁNDEZ; M. A. MELERO (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- ECHEITA, G. [et al.] (2004). «Igualdad en la diversidad». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331, p. 49-80. [Tema del mes]
- FOX, G. (1998). *A handbook for learning support assistants. Teachers and assistants working together*. Londres: David Fulton.
- FRIEND, M.; COOK, L. (1992). *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. Nova York: Longman.
- GILBERT, Ch.; HART, M. (1992). «A curriculum response to diversity at Whitmore High School». Dins: T. BOOTH [et al.] (ed.). *Policies for diversity in education*. Londres: The Open University-Routledge, p. 38-53.
- GOBIERNO VASCO (2004). *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida de alumnado inmigrante*. Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- GÓMEZ, I. (1998). «Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula». Dins: J. JORBA; I. GÓMEZ; A. PRAT (ed.). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. Nova York: Adison Wesley Longman.
- GRANOTT, N. (1993). «Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort, and weird creatures». Dins: R. WOSNIAK; K. FISCHER (ed.). *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale: LEA.
- GREGORY, E. (1996). «Learning from the community: a family literacy project with Bangladeshi - origin children in London». Dins: S. WOLFEDALE; K. TOPPING (ed.). *Family involved in literacy*. Londres: Cassell.
- HOGAN, D.; TUDGE, J. (1999). «Implications of Vigotsky's Theory for Peer Learning». Dins: A. O'DONELL; A. KING. *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON R. T. (1994). «Learning together». Dins: S. SHARAN. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Londres: Praeger.

- JOHNSON, R. T.; JOHNSON, D. W.; HOLUBEC E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- JORDAN, A. (1994). *Skills in collaborative classroom consultation*. Londres: Routledge.
- LORENZ, S. (1998). *Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and special schools*. Londres: David Fulton.
- MCCARTHEY, S. J.; MCMAHON, S. (1992). «From convention to invention: three approaches to peer interactions during writing». Dins: R. HERTZ-LAZAROWITZ; N. MILLER. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIQUEL, E. (2002). «La docència compartida com a recurs d'atenció a la diversitat a l'ESO». [Treball de recerca no publicat.] Universitat Autònoma de Barcelona.
- MONEREO, C. [et al.] (1998). *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat escolar*. Barcelona: Edicions 62.
- MONEREO, C.; DURAN, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.
- MURRAY, F. (2001). «Why understanding the theoretical basis of Cooperative Learning enhances teaching success». Dins: J. THOUSAND; R. VILLA; A. NEVIN. *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PERRENOUD, P. (2001). «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor». Dins: D. S. RYCHEN; L. H. SALGANIK (ed.). *Defining and Selecting Key Competences*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- PUTNAM, J. (1997). *Cooperative Learning In Diverse Classrooms*. Nova York: Prentice-Hall, Inc.
- SÁEZ, D.; CABANELAS, J. (1997). *Cooperar para competir con éxito*. Madrid: Pirámide.
- SHARAN, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Londres: Praeger.
- SLAVIN, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- SLAVIN, R. (1996). «Research for the future. Research on Cooperative learning and Achievement: What we know, what we need to know». *Contemporary Educational Psychology*, núm. 21, p. 43-69.

- SNELL, M.; JANNEY, R. (2000). *Collaborative Teaming. Teacher's Guides to Inclusive Practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- SPENCER, V.; BALBONI, G. (2003). «Can Students with Mental Retardation Teach their Peers?». *Education and Training in Developmental Disabilities*, núm. 38 (1), p. 32-61.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- THOMAS, G. (1992). *Effective classroom teamwork. Support or intrusion?* Londres: Routledge.
- THOUSAND, J.; VILLA, R.; NEVIN, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- TOPPING, K.; EHLY, S. (ed.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- TOPPING, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: International Bureau of Education: UNESCO.
- UNESCO (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- VAUGHN, S.; SHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. E. (1997). «The ABCDEs of co-teaching». *Teaching Exceptional Children*, núm. 30 (2), p. 4-10.
- WOLFENDALE, S. W.; TOPPING, K. J. (ed.) (1996). *Family Involvement in Literacy: Effective Partnerships in Education*. Londres: Cassell.