

L'ajuda entre iguals. Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei

Maribel de la Cerda Toledo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



L'ajuda entre iguals

Anàlisi d'una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei



Tesi Doctoral presentada per Maribel de la Cerda Toledo
Dirigida per Josep Maria Puig Rovira

Barcelona, febrer 2011



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia
Programa de Doctorat: Educació i Democràcia
Bienni 2007-2009

Amb el suport del Departament d'Universitats, Investigació i
Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya

*En memoria de mi abuela Francisca,
por su manera de ser y estar en el mundo*

SUMARI

<i>Preàmbul</i>	1
<i>I. Presentació</i>	9
1. Per què elaborar una tesi sobre l'ajuda entre iguals?	12
<i>II. Aproximació teòrica</i>	39
1. Història dels processos educatius entre iguals.....	42
2. Propostes pedagògiques basades en la interacció entre iguals.....	47
3. Síntesi final.....	100
<i>III. Meta-anàlisi d'experiències escrites</i>	105
1. Metodologia.....	108
2. Anàlisi d'experiències d'ajuda entre iguals.....	130
<i>IV. Estudis etnogràfics</i>	201
1. Metodologia.....	204
2. Experiències d'ajuda entre iguals a l'Escola Virolai.....	237
3. Les relacions d'ajuda a l'Escola Àngels Garriga.....	280
4. El monitoratge a l'institut Celestí Bellera.....	319
5. El projecte Compartim Converses de l'institut El Castell.....	355

<i>V. Sobre l'ajuda entre iguals</i>	383
1. Definició i característiques de l'ajuda entre iguals.....	386
2. Definició i característiques de cada modalitat.....	388
3. Per una pedagogia de l'ajuda entre iguals.....	409
<i>VI. Reflexions finals</i>	431
1. Conclusions.....	434
2. Limitacions i futur.....	437
<i>Bibliografia</i>	441
1. Referències escrites.....	443
2. Referències digitals.....	451
<i>Annexos</i>	453
<i>Índex</i>	459

Preàmbul

“Vinga! Que hem de posar els mitjons”. Li recorda una de les nenes i no ha acabat la frase que ja li té agafat el peu i es disposa a posar-li. Després li col·loca les sabates i, una vegada en Jan ja està llest, l’envia a fer pipi. A l’aula ja fa estona que s’ha iniciat el moviment i les formigues, amb l’ajuda dels monitors i de les nenes de quart mica en mica es van espavilant.

(Escola Àngels Garriga, acompanyaments del migdia)

Les monitores el primer que fan és repassar la coreografia, tot mostrant com s’han de fer les passes i explicant-les. “¡Un, dos, tres! ¡Izquierda, derecha y cambio!”. Cada monitora s’esforça per a que el seu grup faci el ball correctament. El clima a la sala es caracteritza per la seriositat i la concentració de tothom. Els alumnes van imitant a les monitores i quan algú no se’n surt, rep indicacions concretes i una atenció individualitzada.

(IES Celestí Bellera, Activitat de Hip-Hop de l’Associació Escolar Esportiva)

Veus, quan l’agulla llarga està al tres i la curta també, diem que és un quart de quatre. Las tres y cuarto en castellano... ho entens?” li demana. L’Imad somriu. “Un quart de quatre” repeteix amb veu tímida. “Sí, molt bé! És una mica complicat però ja veuràs que ho aniràs aprenent”. L’anima en Sergi.

(IES El Castell, Projecte Compartim Converses)

“Quan us enfadeu les amigues es posen de part d’una?” demana una mediadora. Les nenes responen que sí. “A vegades les amigues es decanten quan hi ha un conflicte i es barallen entre elles, i això no ajuda... a mi a vegades m’ha passat... els heu de demanar que no es posin al mig”. Afegeix l’altra mediadora.

(Escola Virolai, experiència de mediació a la primària)

La tesi que presentem pren com a objecte d'estudi l'ajuda entre iguals, una modalitat educativa de pràctiques d'aprenentatge servei i d'educació en valors. Es tracta d'una recerca centrada en aquelles activitats en que els educadors aprofiten una diferència entre alumnes per institucionalitzar una relació d'ajuda. Pràctiques que a banda d'incidir sobre qüestions acadèmiques originen alguns dinamismes pedagògics que considerem bàsics pel creixement i per la construcció personal de l'alumnat.

La investigació neix amb dues pretensions fonamentals. D'una banda es planteja conèixer, observar, descriure i analitzar les pràctiques que s'empren als centres educatius per afavorir les relacions interpersonals i els vincles afectius entre els iguals. De l'altra es proposa retornar a la comunitat educativa una fotografia d'allò observat per tal de contribuir a millorar la pràctica pedagògica. Per assolir aquestes finalitats hem realitzat quatre estudis complementaris i interrelacionats que presentarem als corresponents apartats.

En referència a l'estructura de la tesi consta de sis capítols. El primer es correspon amb una presentació en que oferim una síntesi dels motius que ens han impulsat en l'elaboració de la recerca. En el segon capítol adjuntem l'aproximació teòrica a les relacions pedagògiques entre iguals. Al tercer apartat sistematitzem una meta-anàlisi d'experiències escrites, aproximació empírica que ens va permetre contextualitzar la recerca i construir el concepte d'ajuda entre iguals. Al quart capítol presentem el procés detallat de la investigació i els informes obtinguts amb la realització de diverses etnografies. El cinquè capítol es correspon amb una sistematització dels trets fonamentals de l'ajuda entre iguals. Al sisè oferim les conclusions extretes de la recerca conjuntament amb

algunes reflexions sobre les limitacions de la tesi i el futur. Finalment adjuntem la bibliografia consultada i la relació dels annexos.

* * * *

Prèviament al desenvolupament dels diversos capítols m'agradaria dedicar algunes línies als agraïments. Durant aquests quatre anys en que he estat elaborant la tesi, han estat moltes les persones que m'han acompanyat i amb les que he coincidit. Aquest fet ha estat motiu d'alegria i riquesa, però ara es converteix en un petit problema: m'és impossible citar personalment a tothom tal com m'agradaria. És per això que assumint la limitació, començo amb un moltes gràcies general dedicat a tothom amb qui he tingut l'oportunitat de compartir diferents moments en aquest camí de feina, recerques i viatges. Estic segura que si no fos per les relacions, els intercanvis i els vincles construïts, aquest treball no hauria estat possible: moltes gràcies a tots i a totes. I ara sí, començo amb els agraïments concrets.

En primer lloc, haig d'agrair l'ajuda de les persones dels centres educatius que he visitat. Als mestres i professionals de l'Escola Virolai, de l'Àngels Garriga, del Castell i del Celestí Bellera. Moltes gràcies per facilitar-me la feina en tot moment, deixar-me entrar a les classes i ensenyar-me tantes coses. I també gràcies als nens i les nenes, els veritables protagonistes de la recerca.

En segon lloc, m'agradaria agrair als companys i companyes del Departament la seva proximitat, l'acollida i el suport proporcionat des del primer dia. Estic molt contenta de poder treballar amb vosaltres i de

conèixer-vos cada dia una mica més. I també moltes gràcies als amics i amigues del GREM, als del despatx, als de la Facultat, als del GEPP, als dels seminaris de l'ICE, als de Senderi, als del Consorci, als del Centre Promotor i als d'Argentina. Us agraeixo molt el recolzament i tots els bons moments compartits durant aquest temps.

En tercer lloc, gràcies als amics i amigues. Als del poble de tota la vida, pel que hem compartit i pel que compartirem. A la Núria per la seva amistat sincera i autèntica. A les meves mallorquines: Ann, Bea, Wini, Laura i Alejandra, per ser com sou i per la "màgia" que contagieu. A la Gemma i la Mercè perquè, amb alegria i il·lusió, em recordeu el que realment importa a la vida: moltes coses complicades es simplifiquen si esteu a prop. A la Cris, la Mariona, la Clarissa, l'Ingrid i l'Eli: moltes gràcies per acompanyar-me, animar-me i alegrar-me diàriament. Hi ha moments que no sé què hauria fet sense cadascuna de vosaltres!

Per acabar algunes persones essencials. Primer, la meva família i especialment els meus avis. Els que hi són i els que malauradament ja no. Gracias por la imagen positiva que siempre proyectáis de mi persona, por las incontables muestras de cariño y por creer en mí desde pequeña. Segon, donar les gràcies a en Josep Puig. Quan el vaig tenir de professor durant el primer any de la carrera vaig poder comprovar que era un mestre i pedagog excel·lent. A dia d'avui, puc afegir que és una persona excepcional. Moltes gràcies per tot, ha estat un privilegi treballar al teu costat. Finalment, gràcies al meu pare i a la meva mare. Gracias por el apoyo incondicional y los sacrificios hechos, por enseñarme tantas cosas, por estar siempre ahí y sobre todo, gracias por quererme y enseñarme a querer a los demás como habéis hecho.

Per acabar, i prenent les paraules de Violeta Parra, m'agradaria proclamar un "*Gracias a la vida*" final.

I. Presentació

Sovint no som nosaltres mateixos els que triem, sinó que determinades coses a la vida ens vénen donades sense saber ben bé per què. En el nostre cas considerem que ha passat quelcom similar amb la temàtica de l'ajuda entre iguals. Un tema que ens va resultar atractiu des del principi i que ens ofería múltiples possibilitats, però que ens ha anat canviant i dirigint la mirada a mesura que el descobríem i ens hi aproximàvem.

És bastant general escoltar discursos pessimistes en l'àmbit educatiu: es parla de la pèrdua de valors, de l'individualisme creixent o de la quantitat de conflictes i problemes de convivència als centres. Però també és cert que mestres i educadors inverteixen grans esforços per intentar oferir resposta a aquestes problemàtiques. Amb això, com a investigadors partim d'una posició optimista, que creu que actualment s'implementen molt bones pràctiques educatives i que és responsabilitat – i gairebé un deure- dels “teòrics de l'educació” estudiar-les per sistematitzar-les, reconèixer-les i afavorir la seva difusió a la comunitat educativa. Són aquestes problemàtiques i aquesta concepció de la pròpia funció investigadora que ens condueixen a formular-nos un interrogant bàsic: *què es fa des dels centres educatius per afavorir la relació afectiva entre els alumnes?*

Considerem que la creació de vincles afectius entre persones és una qüestió fonamental pel desenvolupament, pel creixement i per la pròpia construcció personal i social. En aquest sentit, l'ajuda entre iguals emergeix com una tipologia de pràctiques basades en un dinamisme pedagògic essencial: les relacions cara a cara entre companys.

Aquest primer capítol de la tesi el destinarem a desenvolupar i justificar breument els motius que ens han impulsat a realitzar una recerca d'aquestes dimensions. En els dos primers punts aportem una síntesi del que anomenem com a punt de partida: la consideració de l'ajuda entre iguals com a pràctiques d'aprenentatge servei i d'educació en valors. Al tercer punt desenvolupem els objectius que ens formulem conjuntament amb la metodologia que requereixen.

1. Per què elaborar una tesi sobre l'ajuda entre iguals?

Tota recerca neix a propòsit d'una pregunta, d'una inquietud inicial que ens mobilitza per intentar oferir resposta. En el nostre cas aquest interrogant es va anar construint o el vam trobar, gràcies a la confluència de diferents factors. Tot va començar amb la col·laboració en l'elaboració d'uns materials per un projecte d'aprenentatge servei del Banc de Sang i Teixits. Descobrir la metodologia de l'aprenentatge servei ens va obrir un horitzó de possibilitats i àmbits susceptibles d'investigar. Paral·lelament, la nostra vinculació al Grup de Recerca d'Educació Moral ens va oferir experiències i coneixements arrelats a una tradició, a una determinada concepció de l'educació en valors coherent amb els nostres plantejaments i a una forma molt atractiva de fer teoria de l'educació. Finalment, la inquietud personal, les ganes d'aprendre i, sobretot, la possibilitat de participar activament en el desenvolupament d'un projecte d'aprenentatge servei a la Facultat de Pedagogia, són qüestions que ens van acabar de convèncer per elaborar la tesi doctoral que presentem.

Amb tot això veiem com ens és impossible simplificar i atribuir la gènesi de la tesi a un únic motiu. Però tot i així considerem que en l'origen de la recerca hi ha dos elements fonamentals. El primer, un punt de partida, una base que podríem anomenar "teòrico- filosòfica". Uns supòsits i consideracions inicials que vam anar descobrint i que ens van permetre ubicar-nos com a investigadors i el que és més important, concretar la manera com abordaríem el nostre objecte d'estudi. El segon element es correspon amb una motivació personal que a grans trets acabem de comentar i que ens va proporcionar un interès per la temàtica, la possibilitat d'aprofundir, de descobrir més i la il·lusió de fer alguna aportació encara que fos mínima.

1.1. L'ajuda entre iguals com a pràctica d'aprenentatge servei

A l'Escola Àngels Garriga els alumnes de sisè esdevenen tutors dels companys de P5 amb els que, un dia a la setmana, treballen la lectura i l'escriptura. Per a fer-ho els joves "profes" reben una sessió prèvia de formació en que les mestres els expliquen algunes qüestions fonamentals sobre com els infants aprenen a llegir i escriure. Durant la implementació de l'experiència es destinen alguns espais a reflexionar i a parlar sobre la pràctica. L'activitat permet treballar amb l'alumnat coneixements vinculats a la lectoescriptura però a més, el servei d'acompanyament i tutorització afavoreix que els alumnes construeixin un vincle afectiu i es posin en joc alguns valors essencials.

Comencem amb un exemple concret d'una pràctica d'ajuda entre iguals que ens permet detectar algunes de les característiques fonamentals de la metodologia de l'aprenentatge servei. Amb l'experiència s'articula

aprenentatge i servei en una sola proposta educativa, s'afavoreix la reflexió dels participants sobre la pràctica, s'ofereix una resposta a una necessitat i l'activitat es configura en un marc de reciprocitat entre l'alumnat.

Però abans d'analitzar per què considerem les pràctiques d'ajuda entre iguals com a modalitat d'aprenentatge servei, cal que ens aturem per a conèixer una mica més la metodologia. En aquest primer apartat tractarem breument algunes qüestions clau de l'aprenentatge servei: el seu origen, la definició, alguns elements bàsics, la seva utilitat i els diferents tipus existents.

1.1.1. Els orígens de l'aprenentatge servei

La metodologia de l'aprenentatge servei neix als Estats Units a principis del segle XX. Probablement per a la seva gestació fou determinant la presència al nord d'Amèrica d'una societat civil forta i predisposada a associar-se per exercir els seus drets i iniciar projectes. Però més enllà d'aquest factor contextual, al parlar d'aprenentatge servei cal referir-se a dos autors que li proporcionen les idees fundacionals.

En primer lloc, cal esmentar a *William James*. Aquest filòsof i professor de psicologia americana, l'any 1906 a una conferència a la Universitat d'Stanford proposà que el servei civil a la societat podia ser "l'equivalent a la moral de la guerra". D'aquesta premissa es deriva una idea que han incorporat moltes propostes educatives: canviar la guerra pel servei als altres. James, partint d'una posició pacifista, reconeix els valors desitjables que s'han inculcat als joves a través del militarisme i estableix una transició cap al servei civil. Considerant aquest servei com una activitat que permet sentir-se orgullós d'un mateix i ser útil a la societat.

En segon lloc, és necessari referir-se al filòsof i pedagog *John Dewey*. Tot i que les seves idees polítiques i pedagògiques foren fonamentals en més d'un sentit per l'aprenentatge servei, cal destacar com a aportació fonamental el *principi de l'activitat associada amb projecció social*. Amb aquest principi pedagògic Dewey es refereix a dues necessitats fonamentals. D'una banda, la necessitat que l'educació parteixi de l'experiència real dels protagonistes basada en la cooperació amb els iguals i amb els adults. De l'altra, la necessitat que l'activitat estigui dirigida cap a la comunitat, és a dir, que es faci en benefici de l'entorn social que acull els joves ja que així es garanteix la seva integració plena a la societat.

El desenvolupament i la materialització d'aquestes idees ens permeten explicar l'evolució de l'aprenentatge servei fins la situació actual, malgrat el terme com a tal no va ser emprat fins a finals dels anys seixanta per R. Sigmon i W. Rmasey.

1.1.2. Una definició d'aprenentatge servei

“L'aprenentatge servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i servei a la comunitat en un sol projecte ben articulats en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo”¹

¹ Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006) *Aprenentatge servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona, Octaedro, p.22.

Tal com expressa la definició, l'aprenentatge servei es caracteritza per ser una metodologia que combina dos elements àmpliament coneguts i treballats: el servei a la comunitat i l'aprenentatge de coneixements, habilitats i valors. No es tracta d'un invent pedagògic però sí que introdueix una novetat al panorama educatiu: la vinculació estreta del servei als altres i l'aprenentatge en una sola activitat coherent i articulada. L'aprenentatge servei esdevé així una proposta educativa complexa, però alhora oberta i flexible, que permet integrar dos components fonamentals: el cívic i el formatiu.

Tot i això, cal destacar com al nostre territori existeixen experiències que potser no han emprat el concepte però que apliquen en la seva pràctica els principis. Així, sense anomenar-les com a tal, fa temps que s'implementen experiències d'aquesta tipologia al nostre entorn². I l'ajuda entre iguals no és una excepció en aquest sentit. Parlem d'un tipus de pràctiques amb una certa tradició que, tal com veurem, manifesten alguns dels trets de la metodologia de l'aprenentatge servei a la vegada que compleixen els requisits bàsics.

1.1.3. Elements bàsics a l'aprenentatge servei

Per a que una experiència es pugui considerar com a proposta d'aprenentatge servei cal que manifesti alguns components clau propis d'aquesta metodologia: aprenentatge, servei, intencionalitat educativa, participació activa i reflexió. Tot seguit adjuntem una síntesi d'aquests requeriments bàsics.

² En aquesta línia ens agradaria destacar els esforços realitzats des del Centre Promotor per sistematitzar experiències d'aprenentatge servei vigents a l'àmbit de l'educació formal i no formal. Per a més informació: www.aprenentatgeservei.org

Aprenentatge. És necessari que existeixi un aprenentatge sistematitzat i en estreta relació i associació amb el servei. A més, cal que els objectius educatius siguin explícits i que els participants siguin conscients del que poden aprendre amb la seva participació al projecte. Aquesta consciència dels aprenentatges afavoreix que els protagonistes puguin comprendre millor la realitat, diagnostiquin necessitats, puguin oferir un servei de qualitat i revisin i millorin la seva acció.

Servei. Els projectes d'aprenentatge servei requereixen que existeixi un servei autèntic que parteixi de necessitats reals. L'acció dels agents implicats ha de tenir un impacte real a l'entorn, ja sigui l'immediat, el proper o el més global. Les experiències parteixen de les capacitats dels participants i han d'oferir la possibilitat d'aprendre i col·laborar en un marc de reciprocitat. El servei motiva i dóna sentit a l'aprenentatge, li aporta experiència vital, el torna significatiu i permet extreure nous aprenentatges.

Intencionalitat educativa. Cal que existeixi un veritable projecte educatiu per part de l'educador que contempli qüestions fonamentals com són la planificació o l'avaluació. No es tracta d'una pràctica que sorgeix per causalitat. Tampoc s'ha de confondre amb situacions espontànies d'aprenentatge de la vida quotidiana. A més, l'educador ha de vetllar per a que es doni un servei real i de qualitat que permeti extreure la dimensió pedagògica i formativa de les accions i vivències dels protagonistes.

Participació activa. L'aprenentatge servei requereix la implicació i el protagonisme dels diferents agents. Mitjançant el fer i l'experiència, els joves assoleixen aprenentatges significatius. La metodologia permet superar les propostes merament informatives i convida als participants a prendre part del projecte des del principi i en totes les seves fases. Tot i

que la intensitat del protagonisme dels agents variarà en funció de la seva edat, la seva maduresa i les seves capacitats.

Reflexió. Les experiències d'aquesta tipologia necessiten que existeixi una consciència del projecte per part dels participants. Que coneguin què s'està fent, com, per què i per a què. Cal que els protagonistes reflexionin sobre els aprenentatges realitzats, el projecte, l'impacte del servei i de les experiències personals. Aquests processos reflexius permeten integrar nous aprenentatges, adequar-los al servei i millorar les actuacions.

1.1.4. Utilitat i potencialitats de l'aprenentatge servei

Són diversos els motius que ens fan considerar l'aprenentatge servei com una proposta pedagògica desitjable, útil i que ofereix moltes possibilitats educatives. A continuació, adjuntem una síntesi d'alguns dels trets fonamentals³ d'aquesta metodologia que ens fan pensar en les experiències d'aprenentatge servei com a pràctiques molt recomanables.

En primer lloc, destacar com els projectes d'aprenentatge servei enforteixen la *qualitat educativa*. I ho fan perquè per solucionar problemes concrets cal saber més que per a donar una lliçó i perquè a la realitat s'aprenen coneixements i s'adquireixen competències i habilitats que no es troben als llibres. Aquesta metodologia es basa en una concepció de l'educació com a procés de cooperació en la construcció del coneixement,

³ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Educación Solidaria (2007) *10 años de Aprendizaje y Servicio Solidario en Argentina*. Buenos Aires, p.3. Disponible a: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_libro_10.pdf [accés: 04/02/2011]. Martín, X.; Rubio, L. (2006) *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.

la qual cosa facilita els aprenentatges significatius: allò sobre el que es treballa adquireix un sentit pels alumnes i s'aprecia el seu relleu social.

En segon lloc, creiem que aquest tipus d'experiències *eduquen per la ciutadania*, ja que no s'esgoten en el diagnòstic o la denúncia i avancen en el disseny i l'execució de projectes transformadors de la realitat. L'aprenentatge servei entén i impulsa una participació ciutadana informada, responsable, activa i en col·laboració amb els altres amb la finalitat última d'assolir un bé comú. L'objectiu final es correspon amb una millora de la realitat, amb un intent de satisfer una necessitat, amb el que l'activitat presenta una clara projecció i utilitat social.

En tercer lloc, considerem les pràctiques d'aprenentatge servei com *pràctiques inclusives*. Mitjançant la metodologia s'afavoreix el protagonisme dels agents implicats, independentment de les seves capacitats o situació social. A més, es contribueix a superar la passivitat per comprometre's activa i eficaçment en projectes. Els projectes d'aprenentatge servei originen processos de reciprocitat i permeten que els destinataris del servei esdevinguin subjectes actius i autònoms.

En quart lloc, aquesta tipologia d'activitats permeten la *creació de xarxes* entre l'escola i les organitzacions i entitats de l'entorn, cosa que facilita la tasca del centre educatiu i troba solucions articulades a problemes comuns. Així, l'aprenentatge servei exigeix la coordinació entre institucions educatives, organitzacions socials i instàncies de l'entorn. I és mitjançant les relacions de parteneriat que sorgeixen espais de col·laboració entre instàncies del territori que permeten articular servei i aprenentatge en projectes compartits.

En cinquè lloc, cal considerar *l'impacte formatiu i transformador múltiple* de les activitats d'aprenentatge servei. Es tracta d'una pràctica educativa que incideix sobre l'aprenentatge de continguts, valors i la transformació social i de la institució que l'impulsa. Un tipus d'activitat que actua sobre els individus i l'entorn, afavorint el desenvolupament i creixement personal així com l'exercici de la ciutadania.

Finalment, només comentar com aquestes experiències *canvien la visió social* dels infants i joves perquè deixen de ser un "problema" o "l'esperança del demà" per a convertir-se en actius protagonistes del present. Als projectes d'aprenentatge servei els joves adquireixen el protagonisme, apliquen els coneixements treballats a l'aula al servei de les necessitats concretes de la comunitat i es formen en valors de solidaritat i participació democràtica des de l'acció.

1.1.5. Tipologia de projectes d'aprenentatge servei

Una vegada presentats els trets i les potencialitats de l'aprenentatge servei, veiem com el ventall d'actuacions que ens ofereix és molt ampli. Tot seguit presentem els principals àmbits de treball que permeten el desenvolupament de projectes d'aquesta tipologia.

Acompanyament a l'escolarització. S'inclouen en aquest àmbit els projectes de suport i recolzament a l'escolarització i la formació.

Ajuda pròxima a altres persones. Projectes d'ajuda directa a persones que poden necessitar-la, com poden ser col·lectius en risc d'exclusió, persones immigrades o persones amb discapacitats.

Intercanvi generacional. Aquest tipus d'experiències pretenen apropar col·lectius de diferents edats amb l'objectiu de facilitar el coneixement mutu i l'intercanvi de coneixements, sabers i habilitats.

Medi ambient. S'inclouen els projectes orientats a la cura, la conservació i l'educació mediambiental.

Participació ciutadana. Experiències enfocades a estimular la participació en el barri o l'entorn immediat amb l'objectiu d'afavorir el compromís cívic i la millora de la qualitat de vida dels seus habitants.

Patrimoni cultural. Ens referim als projectes centrats en la conservació i la restauració del patrimoni cultural, així com aquells que treballen per la recuperació i difusió de la tradicions culturals.

Projectes de solidaritat i cooperació. S'inclouen els projectes per a la sensibilització i defensa dels Drets Humans, les causes solidàries i humanitàries d'abast ampli i a nivell internacional.

Promoció de la salut. Finalment, integren aquest àmbit els projectes de prevenció en l'àmbit de la salut, els de promoció d'estils de vida saludables i els que es basen en l'acompanyament de persones que pateixen malalties.

1.1.6. L'ajuda entre iguals: una modalitat d'aprenentatge servei

Per concloure aquest bloc de contingut, adjuntem una síntesi amb els motius principals que ens permeten considerar l'ajuda entre iguals com a modalitat d'aprenentatge servei. A continuació oferim una taula amb alguns dels requisits i elements bàsics de la metodologia conjuntament amb la seva concreció a les pràctiques que ens ocupen.

<i>L'ajuda entre iguals...</i>	
<i>Aprenentatge i servei</i>	És un tipus de pràctiques que permet enllaçar aprenentatge i servei en una sola activitat coherent. Els alumnes sempre ofereixen un servei a membres de la comunitat, el qual materialitza amb un determinat tipus d'ajuda. A la vegada, aquesta ajuda afavoreix i requereix que es produeixin algunes adquisicions que van des de qüestions acadèmiques fins a competències, habilitats i valors. Els alumnes aprenen de i amb l'experiència, la qual cosa afavoreix els aprenentatges significatius.
<i>Necessitat</i>	És una activitat amb la que es treballa per oferir resposta a una necessitat fonamental: la creació de vincles interpersonals entre els alumnes. Però a més, també permet satisfer altres necessitats com per exemple, treballar per l'aprenentatge de la llengua catalana, afavorir la integració de l'alumnat nouvingut o resoldre els conflictes existents.
<i>Formació i reflexió</i>	La formació i la reflexió són processos que, malgrat varien en ubicació i intensitat, sempre es produeixen en aquest tipus d'activitats. La formació es pot concretar per exemple, en una sessió amb els ajudants abans de que facin el servei, o també a través de la pròpia pràctica. La reflexió esdevé fonamental per a que la relació entre iguals sigui favorable i també pot ubicar-se a espais concrets o de forma més transversal.
<i>Intencionalitat educativa</i>	És sempre una activitat conscient i planificada. Sempre hi ha un educador que aprofita una diferència entre alumnes per a configurar una pràctica amb una clara voluntat pedagògica.
<i>Participació</i>	Requereix de la implicació i l'acció directa de les parts en relació. Els protagonistes de l'acció sempre són els alumnes, els quals ofereixen i reben l'ajuda. A més entre ells s'estableix una relació basada en la reciprocitat: tant qui ajuda com qui és ajudat apren mitjançant la relació.
<i>Impacte transformador múltiple</i>	És un tipus de pràctica que té un impacte visible i directe sobre els participants però també a l'entorn i la institució. Així, contribueix a millorar les relacions entre els membres del centre educatiu i sovint afavoreix que professorat de diferents cursos i nivells treballi conjuntament.

Mitjançant la implementació de pràctiques d'ajuda entre iguals s'afavoreix que infants i joves s'impliquin en un projecte comú, treballin amb i per algú en situació de proximitat tot oferint un servei del que es deriven aprenentatges acadèmics, d'habilitats, competencials i de valors. Les potencialitats i oportunitats pedagògiques que ens ofereix l'ajuda entre iguals són molt variades i interessants. El punt següent el dediquem a una d'aquestes possibilitats pedagògiques de l'ajuda entre iguals: l'educació en valors.

1.2. L'ajuda entre iguals com a pràctica d'educació en valors

Ara, són els petits els que tenen la paraula. Un per un, es dirigeixen als seus profes: "Ruben, t'estimo molt", "Arnal, m'agrada perquè fas coses molt boniques", "Marta, sempre et duré al cor", "Ramon, m'agrada quan em deies les lletres que jo no sabia", "Alex, m'agrada quan em feies pessigolles", "Andrea, no t'oblidaré mai". A mesura que van parlant, es van contagiant per la tristesa que els provoca el comiat fins que, l'últim nen, gairebé plorant, li diu al seu profe que l'estima molt. La resta de companys i mestres aplaudeixen i, per indicació de la Gisela, els petits corren als braços dels seus profes. Entre llàgrimes i somriures, s'abracen, es fan petons i s'intercanvien els regals.

Iniciem aquest segon punt amb un fragment narratiu de l'acte de cloenda d'una experiència de tutoria entre iguals. I ho fem perquè creiem que aquestes línies il·lustren un tret característic de les pràctiques d'ajuda entre iguals: contribueixen a que els participants estableixin una relació afectiva i d'amistat. Dinamisme d'educació en valors imprescindible pel

desenvolupament i creixement personal així com per la convivència amb els altres.

En els apartats següents oferim una síntesi dels motius que ens fan considerar l'ajuda entre iguals com un tipus de pràctiques que eduquen en valors. I ho farem a través de diferents blocs temàtics vinculats, tot presentant quina és la nostra concepció de l'educació en valors, els dinàmiques de reconeixement i l'ajuda entre iguals com a espai de relació interpersonal.

1.2.1. Una determinada concepció de l'educació en valors

Considerem que la tasca central de la moralitat es correspon amb un intent de respondre a la pregunta sobre com viure i aplicar-la a la vida individual i col·lectiva. Per a fer-ho, al llarg del temps s'han emprat diferents fonts de certesa moral: des d'un espai heterònom que situa la veritat més enllà del subjecte – recolzant-se en la religió, la societat o la filosofia -, fins a un espai d'autonomia que confia plenament en alguna de les capacitats morals de l'individu. Però la realitat és complexa i les persones no som una excepció: diversitat de cultures, de creences i en definitiva, de "morals" conviuen a les societats actuals. D'aquesta situació es deriva un repte fonamental: que les persones aprenguin a ser i a conviure de manera que puguin conduir la pròpia vida i la de la col·lectivitat en una situació de diversitat moral.

I en un moment com l'actual en que els punts de vista morals són múltiples, *què podem fer des de l'educació per afavorir que els individus aprenguin a ser i a conviure?* Per respondre aquest interrogant ens hem

d'aturar per parlar d'una qüestió essencial: la consideració que l'origen de la moralitat es troba en la relació.

En contra del que estableix l'individualisme creiem que les persones no som subjectes autosuficients i aïllats que ens desenvolupem independentment els uns dels altres. Tampoc considerem vàlida la posició col·lectivista que veu a l'individu absorbit, condicionat i modelat per la societat. Les persones som sempre persones en relació i tal com assenyala Buber, *"El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en las relaciones vivas con otros individuos; la colectividad es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre⁴."*

Ens construïm com a persones i construïm la nostra trajectòria vital sempre en i de la relació amb els altres.

1.2.2. Una experiència vital compartida: arrelament i obertura

Considerant que no hi ha una única i infalible font de certesa moral. Considerant que la realitat social és diversa, complexa i que tothom ha de poder trobar el seu lloc per a viure, desenvolupar-se i créixer. I considerant la moralitat com a intersubjectiva, *què podem fer des de l'educació?* En aquest punt intentarem esbossar una possible resposta, però abans, cal que ens aturem per parlar de dues experiències originàries

⁴ Buber, M. (1949) *¿Qué es el hombre?* México, F.C.E. pp. 141- 151.

compartides per tots els éssers humans: l'arrelament a una forma de vida particular i l'obertura als altres⁵.

Per *arrelament* entenem el procés d'adquisició de les formes de vida i dels valors morals de la col·lectivitat que ens acull al néixer i en la que creixem i ens desenvolupem. Es tracta d'un procés d'adaptació i de socialització en les normes, els hàbits i els criteris d'una determinada comunitat. Així, considerem que totes les persones compartim la necessitat de pertànyer a una manera particular d'entendre i concebre el món: es tracta d'una immersió universal i el que varia és el contingut material d'aquesta socialització.

Per *obertura* considerem el procés de construcció de les disposicions, de les eines i dels procediments que possibiliten l'afecte, el diàleg i la participació, però també l'autonomia i l'autorealització. Elements que guien el comportament humà i que ens permeten dirigir-nos a nosaltres mateixos tot construint una biografia satisfactòria i permeten relacionar-nos amb els altres favorablement.

En síntesi podem veure com la trajectòria de qualsevol ésser humà ve marcada per dues adquisicions morals fonamentals: un "mapa moral" que li és donat per la comunitat que l'acull i en la que creix, i unes "brúixoles morals" que li permeten conduir-se satisfactòriament a nivell personal i en relació amb els altres. La individualització deriva així de l'arrelament i la intersubjectivitat: la relació amb els altres possibilita els processos de socialització alhora que la constitució d'un centre personal de decisió i responsabilitat. Com dèiem, ens construïm com a persones en i mitjançant la relació amb els altres.

⁵ Araújo, U.; Puig, J.M. (2007) *Educação e valores*. Sao Paulo, Summus Editorial.

Amb això, considerem com una proposta raonable d'educació en valors aquella que reconeix i respecta les diferents formes de vida i que treballa per determinar uns valors mínims compartits, però que sobretot incideix i treballa sobre els espais de relació amb els altres. Espais de creació i innovació morals, de la crítica i la transformació personal i social. És a dir, una proposta que treballa per construir punts de vista comuns mitjançant l'ús de dinamismes morals compartits a l'interior de pràctiques educatives. Pràctiques que possibiliten la realització d'una tasca pedagògica habitual alhora que encarnen valors i els fa viure als qui les realitzen⁶.

Al punt següent adjuntem una breu síntesi dels principals dinamismes de la intersubjectivitat, és a dir, de les tres formes possibles d'obertura als altres que es poden treballar específicament amb algunes pràctiques educatives.

1.2.3. Dinamismes d'obertura als altres

Com hem vist, partim d'una concepció de l'educació en valors basada en la relació i la intersubjectivitat. L'obertura als altres i la creació de vincles esdevenen dues qüestions fonamentals. Dos elements bàsics per assolir la individualització i la socialització, a les que sempre hi arribem per la via de la relació. Sortir d'un mateix per establir relacions correctes amb els altres esdevé una necessitat i una exigència moral. I en dos sentits, per la relació personal que cada subjecte manté amb ell mateix i per les relacions interpersonals. La identitat i la comunitat són dues cares d'una

⁶ Puig, J.M. (2003) *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.

mateixa realitat amb un eix central: les relacions. I a les relacions el *reconeixement* esdevé una qüestió clau.

Sense el reconeixement els humans es veuen atacats en la seva natural vulnerabilitats, amb el que esdevé una condició bàsica per vèncer la fragilitat humana i assolir la construcció com a subjectes. Tal com assenyalava Honneth⁷ el reconeixement és un fet social fonamental que permet que les persones siguin identificades com a tals i guanyin visibilitat. És interessant considerar el que l'autor proposa com a la seva antinòmia, un fet que va més enllà del menyspreu: la reificació. I és que sense reconeixement es produeix la cosificació i la despersonalització dels individus, el que comporta l'oblit i la ceguera cap a l'altre.

Així, podem afirmar que no s'arriba a ser plenament humà sense el reconeixement dels altres: ser reconegut pels altres com a persona i ser reconegut en l'exercici de les pròpies qualitats i facultats. El reconeixement està relacionat amb l'acceptació de la singularitat i les necessitats de cada individu, però també amb la invitació a que participi en les diferents formes de relació social.

En síntesi apareixen dues idees fonamentals. La primera, la consideració que del reconeixement resulta la pròpia identitat i la comunitat. La segona, que el reconeixement es basa en l'acceptació de l'altre amb les seves particularitats però també en convidar-lo a formar part, a intervenir, a actuar. Així, donat que el reconeixement esdevé quelcom fonamental per a la construcció personal i per a la construcció de les relacions interpersonals cal treballar pel reconeixement des de l'educació.

⁷ Honneth, A. (2009) *Reconeixement i menyspreu: sobre la fonamentació normativa d'una teoria social*. Barcelona, Breus CCBB.

A continuació oferim una taula amb els tres dinamismes fonamentals en que es concreta el reconeixement, conjuntament amb una breu explicació, la finalitat moral associada i les pràctiques educatives en que materialitzen.

Dinamisme	En què es basa?	Finalitats morals	Pràctiques educatives
<i>Encontres interpersonals</i>	En l'àmbit de les relacions cara a cara. Incideix en el nivell més afectiu en el que afloren sentiments que ens vinculen amb els altres i ens ajuden a enfrontar-nos a les dificultats vitals.	Amistat i amor	- Encontres entre l'educador i els educands ⁸ - Ajuda entre iguals
<i>Diàleg</i>	En l'ús dels mecanismes comunicatius que permeten mantenir intercanvis constructius amb els altres.	Comprensió i acord	- Assemblees ⁹ - Mediació
<i>Participació en projectes o relació de cooperació i ajuda al treball</i>	En els procediments de treball conjunt que permeten realitzar propostes acordades d'intervenció sobre la realitat per optimitzar-la.	Cooperació i transformació	- Aprenentatge servei - Treball cooperatiu

⁸ Gijón Casares, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona, Editorial Graó.

⁹ Martín, X.; Puig, J.M.; Padrós, M.; Rubio, L.; Trilla, J. (2003) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial. Puig, J.M. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Editorial Horsori.

1.2.4. L'ajuda entre iguals com a espai de relació interpersonal

Tot el hem mostrat ens permet afirmar que l'ajuda entre iguals afavoreix el reconeixement de l'altre per la via de l'afecte i més concretament, mitjançant el dinamisme dels encontres interpersonals entre alumnes. I ho fa perquè és un tipus de pràctica que es basa en una relació de cura, de cara a cara, de proximitat, d'entrega.

Mitjançant l'ajuda entre iguals, es convida als protagonistes a formar part d'una relació en que l'afecte i l'estima esdevenen dues qüestions bàsiques. Treballar educativament amb algú i ensenyar-li alguna cosa exigeix establir un vincle afectiu positiu. Un lligam que cal construir des del reconeixement, des del respecte, des de la comprensió. Que implica acollida, acceptació de la necessitat, acompanyament i obertura a qui tenim davant. Així considerem l'ajuda entre iguals com una pràctica senzilla, que no requereix una gran infraestructura, però que pel contrari, és brillant per a treballar un dels grans dinamismes d'educació moral.

Actualment sembla que hi hagi un cert oblit però el cert és que el diàleg, la cooperació i les relacions afectives són veritables dinamismes d'humanització, imprescindibles per a la vida i pel creixement personal i social. Així, els vincles que ens posen en relació amb els altres i que construïm són una qüestió que cal afavorir des de l'àmbit educatiu. Algú que mai hagi tingut l'oportunitat de tenir cura d'algú altre, de forjar una relació d'amistat des de la proximitat i basada en el reconeixement, probablement ha perdut una possibilitat molt important de créixer com a persona.

Amb tot això, creiem que les institucions educatives, a banda de facilitar l'accés dels estudiants al coneixement, han de vetllar per esdevenir veritables espais de reconeixement. Afavorint el reconeixement

dels alumnes per part de la societat adulta que els acull, però també afavorint el reconeixement mutu entre iguals. I l'ajuda entre iguals resulta clau en aquest punt ja que afavoreix aquests vincles afectius que ens lliguen i tal com assenyala Cortina ens "ob-liguen" amb la resta de congèneres *"La necesidad de establecer vínculos puede entenderse de dos formas al menos. O bien creemos que es preciso crearlos partiendo de cero, por contrato o por don, sin que exista ningún lazo anterior y, por tanto, ninguna obligación ya existente. O bien nos percatamos de que ya existe un vínculo que pide ser reconocido y reforzado de modos diversos: un vínculo, una ligatio, que ob-liga, que genera una ob-ligatio"*¹⁰.

1.3. Objectius i metodologia

La tesi que presentem pren com a objecte d'estudi l'ajuda entre iguals i es planteja dues finalitats essencials. En primer lloc, amb la seva realització ens proposem observar, sistematitzar i analitzar aquesta tipologia de pràctiques. Per a fer-ho ens aproximarem empíricament a la realitat educativa a través de dues vies fonamentals. D'una banda mitjançant la consulta de pràctiques escrites sobre la temàtica. De l'altra, a través de l'accés a algunes experiències que s'implementin al territori. D'aquesta immersió i anàlisi emergeix la segona finalitat del nostre estudi: retornar la imatge captada a la comunitat educativa. Creiem que observar bones pràctiques, sistematitzar-les i analitzar-les amb la pretensió de mostrar-les posteriorment, és una manera de contribuir a millorar l'exercici dels professionals de l'educació. A més, considerem que tan sols

¹⁰ Cortina, A. (2007) "Ethica Cordis". Revista de Filosofía Moral y Política (Instituto de Filosofía del CSIC), 37, pp. 113-126. Disponible a: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/112/112> [accés: 03/02/2011]

mitjançant aquesta anada i tornada a la realitat és possible construir teoria de l'educació. Així doncs, la nostra fita no és tant inventar alguna cosa, sinó més aviat conèixer i reconèixer un bon tipus de pràctiques que ja es realitzen a algunes escoles i instituts. En síntesi, un conjunt d'accions entrelaçades al nostre estudi: observar i conèixer la realitat, intentar captar l'essència de les pràctiques i donar nom a alguns dels dinamismes més destacats. I tot això amb dues creences de base: retornar als professionals la fotografia estreta de la realitat contribueix a millorar la pràctica educativa a la vegada que permet elaborar teoria de l'educació.

Per assolir aquestes finalitats ens plantegem quatre objectius directament relacionats amb les diverses fases del procés de la investigació.

1. Conèixer les principals línies de reflexió educativa basades en la relació entre iguals.
2. Comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita, analitzar la seva naturalesa, definir el concepte d'ajuda entre iguals i fixar les diferents modalitats.
3. Analitzar en profunditat algunes pràctiques significatives d'ajuda entre iguals, determinar els seus principals dinamismes i valors, i presentar-les de manera descriptiva.
4. Caracteritzar l'ajuda entre iguals, sistematitzar les seves diferents modalitats i presentar-les com a proposta rellevant d'educació en valors.

A continuació formulem els objectius generals que ens proposem assolir conjuntament amb una breu explicació i els objectius específics que se'n deriven.

1. *Conèixer les principals línies de reflexió educativa basades en la relació entre iguals.*

Amb aquest primer objectiu ens proposem aprofundir en la contribució que fan diversos autors sobre les interaccions entre iguals a l'aula. Per a assolir-lo presentarem algunes obres de referència basades en les relacions pedagògiques entre alumnes. Conèixer les aportacions de diferents experts creiem que ens permetrà concretar i precisar el nostre objecte d'estudi, profunditzar sobre alguns dels seus elements fonamentals i obtenir una visió global en referència a aquesta modalitat de pràctiques educatives.

Per realitzar aquesta primera aproximació teòrica portarem a terme un *procés d'anàlisi bibliogràfic* prenent algunes obres que considerem com a fonamentals i mostrant alguns dels continguts més rellevants pel nostre estudi.

Així doncs, els objectius específics en aquesta fase són:

- Delimitar el nostre objecte d'estudi.
- Oferir una visió general sobre les interaccions educatives entre iguals.
- Conèixer i sistematitzar els elements fonamentals de cada proposta.

2. Comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita, analitzar la seva naturalesa, definir el concepte d'ajuda entre iguals i fixar les diferents modalitats.

Mitjançant aquest objectiu pretenem comprovar si hi ha experiències d'ajuda entre iguals sistematitzades a publicacions educatives. A través de la consulta a diverses revistes seleccionarem alguns articles representatius per obtenir un recull amb la varietat d'aquest tipus d'experiències i determinar el seu impacte al nostre context. Posteriorment aquests documents seran analitzats minuciosament, el que ens permetrà profunditzar entorn el concepte d'ajuda entre iguals. Amb aquesta aproximació empírica pretenem contextualitzar el nostre objecte d'estudi al territori, arribar a determinar el tipus d'experiències que s'inclouen dins el concepte de pràctiques d'ajuda entre iguals i caracteritzar aquesta tipologia d'activitats.

La metodologia que emprarem en aquesta fase de la recerca es correspon amb una *meta-anàlisi d'experiències escrites* que constarà de cinc fases fonamentals: la delimitació del corpus d'anàlisi, la construcció de les primeres definicions sobre l'ajuda entre iguals i les seves tipologies, la confecció de la fitxa, la recollida i el buidat de les dades i, finalment, l'anàlisi i presentació dels resultats.

Els objectius específics són:

- Comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita i seleccionar una mostra significativa.
- Construir el concepte d'ajuda entre iguals i determinar les seves modalitats.
- Obtenir i sistematitzar els tres pedagògics més rellevants de les pràctiques d'ajuda entre iguals.

3. Analitzar algunes pràctiques significatives d'ajuda entre iguals, determinar els seus principals dinamismes i valors, i presentar-les de manera descriptiva.

A través d'aquest tercer objectiu pretenem conèixer en profunditat algunes pràctiques d'ajuda entre iguals que s'estiguin implementant a centres de primària i secundària. Pel desenvolupament de la recerca ens interessa veure detalladament quina és l'arquitectura d'aquesta modalitat educativa. Així doncs, ens proposem descriure i establir les fases principals que integren les activitats, a la vegada que analitzarem i sistematitzarem els elements i dinamismes pedagògics més rellevants. Finalment, pretenem analitzar els valors més destacats que cristal·litzen a cadascuna de les experiències seleccionades.

Per assolir aquest objectiu emprarem la *metodologia etnogràfica*. Metodologia que ens permetrà accedir a la realitat educativa, observar el que passa i extreure informació rellevant per a descriure i analitzar les diverses pràctiques.

Els objectius específics que sorgeixen es corresponen amb:

- Descriure les diferents fases de les pràctiques d'ajuda entre iguals.
- Analitzar i sistematitzar els dinàmismes pedagògics més rellevants.
- Determinar els valors que expressen les diverses pràctiques d'ajuda entre iguals.

4. Caracteritzar l'ajuda entre iguals, sistematitzar les seves modalitats i presentar-les com a proposta rellevant d'educació en valors.

Amb aquest darrer objectiu ens proposem oferir els trets característics de l'ajuda entre iguals a la vegada que definir les modalitats que l'integren i desenvolupar els seus elements bàsics. Aquesta sistematització ens permetrà mostrar els trets pedagògics fonamentals d'aquestes pràctiques i presentar-les com una proposta rellevant d'educació en valors.

Per assolir aquest objectiu realitzarem un *procés d'anàlisi i reflexió sistemàtica* a partir de la informació obtinguda de l'aproximació teòrica, la meta-anàlisi d'experiències escrites i les diverses etnografies.

Els objectius específics en aquesta darrera fase són:

- Caracteritzar l'ajuda entre iguals.
- Definir les diferents modalitats d'ajuda entre iguals.
- Analitzar els dinamismes pedagògics principals de cada tipologia d'ajuda entre iguals.

II. Aproximació teòrica

L'ús pedagògic de les relacions d'ajuda entre els iguals a l'àmbit educatiu compta amb una trajectòria llarga i rica. A nivell pràctic són diversos els educadors que han propiciat processos d'ensenyament i aprenentatge entre l'alumnat de forma intencional a l'aula. Sembla que les potencialitats i els beneficis derivats de la interacció han fet que els docents l'empressin com a una estratègia natural. A nivell teòric les aportacions provenen de diferents disciplines, destacant especialment les contribucions de la psicologia, la filosofia, la pedagogia o la sociologia. Amb això, malgrat no existeixi un corpus teòric unificat sobre la temàtica, hi ha un gran volum d'informació aïllada que es pot relacionar amb el tema de l'ajuda entre iguals.

En aquest capítol amb l'objectiu de *conèixer les principals línies de reflexió educativa basades en la relació entre iguals* adjuntem una síntesi d'algunes propostes pedagògiques estudiades i sistematitzades per diferents experts. Així, mitjançant un procés d'anàlisi bibliogràfic i prenent algunes obres com a referència, presentem alguns dels continguts i temàtiques fonamentals que ens han resultat de gran utilitat per realitzar una primera aproximació al nostre objecte d'estudi. Però abans de veure al detall els diversos blocs de contingut, volem mostrar una panoràmica general del recorregut que han experimentat aquests processos educatius.

Des de l'antiga Grècia fins a l'actualitat diversos autors han estudiat i portat a terme activitats d'ajuda entre iguals amb els estudiants. Com qualsevol estratègia educativa, la seva intensitat i l'enfocament dins les institucions i els sistemes educatius ha estat una qüestió íntimament lligada al context polític, social i cultural del moment. A continuació adjuntem una síntesi dels moments històrics¹¹ més destacats i dels autors més representatius per les seves aportacions sobre la temàtica.

1. Història dels processos educatius entre iguals

Els orígens de l'ensenyament entre iguals es remunten al món clàssic. Hi ha constància que Aristòtil posà en pràctica el mètode, però fou Quintilià el primer que en va parlar explícitament al segle V, sostenint la idea que els alumnes podien obtenir grans beneficis si s'ensenyaven els uns als altres. A l'època de l'imperi romà els alumnes grans ajudaven als petits a les escoles de retòrica i el filòsof Sèneca afirmà que qui ensenya aprèn dues vegades. A l'edat mitjana en el marc de l'escola clàssica alemanya, el *Gymnasium*, sorgí la figura del *decurió*: un estudiant que era assignat com a responsable d'altres alumnes i que tenia algunes funcions específiques a l'aula. Durant la Reforma religiosa Valentin Trotzendorf, educador alemany, fundà un centre educatiu en el que els alumnes instruïen als companys. A nivell universitari també es van emprar mètodes d'ensenyament entre iguals, com en el cas de les universitats de

¹¹ Wagner, L. (1990) "Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education", a Foot H. C. (et al.) (eds.) *Children Helping Children*. Chichester, John Wiley & Sons, pp. 21-42.

Winchester i Eton. I de fet Henry Colet, seguint aquests exemples, establí un sistema en que un alumne assumia la supervisió dels seus companys a l'escola de Sant Pau de Londres. Finalment, d'aquesta època cal destacar l'aportació sorgida a les escoles jesuïtes en les que s'instaurà la figura de l'estudiant supervisor.

El segle XVII es va caracteritzar per la disciplina, l'ús vernacular i la importància dels coneixements concrets i les habilitats pràctiques a la majoria de les escoles europees. Amb aquest panorama educatiu alguns autors es van esforçar per introduir algunes reformes, tot i que sense gaire èxit. Destaquen sobretot John Brinsley que proposava classes més grans i la incorporació d'alumnes ajudants i Charles Hoole qui al 1660 va crear un manual en el que mencionava que els alumnes més capaços havien d'ajudar-se a ells mateixos assistint als companys més febles. Altrament, Comenius a la seva obra "Didàctica Magna" destacava que qui ensenya als altres s'ensenya a ell mateix.

Arribat el segle XVIII però, sobretot durant el segle XIX a França i Anglaterra es van aplicar alguns mètodes d'ensenyament entre alumnes gràcies a la confluència de dos factors determinants. D'una banda les idees i plantejaments originats amb la Revolució Francesa. De l'altra, la situació social predominant conseqüència de la revolució industrial caracteritzada per una elevada població escolar, un baix nombre de professorat i un escàs finançament en matèria educativa per part dels estats. En aquest marc destaquen dos autors fonamentals: Bell i Lancaster. Andrew Bell fou un educador anglès que dirigí a la Índia un asil i escola de caritat pels fills dels soldats. Allà va escollir un infant de vuit anys al que va facilitar una

sèrie d'indicacions per a que iniciés en l'aprenentatge de l'escriptura als companys. Donats els bons resultats que obtingué va optar per confiar l'educació a un conjunt de formadors joves, incloent així l'ensenyament entre iguals al seu sistema educatiu. Quan va tornar a Anglaterra l'any 1797 publicà un informe en el que sistematitzava l'experiència defensant la seva eficàcia i economia. Joseph Lancaster desenvolupà i amplià el sistema de Bell, consolidant-lo amb el nom de sistema monitorial a Anglaterra i d'instrucció mútua als Estats Units. La seva proposta es fonamentava en la idea que els nois que saben una mica poden ensenyar als que en saben menys. Així, el centre del sistema que proposava es correspon amb la figura del monitor: un alumne gran que, havent estat format pels mestres, instruïa als altres. El mètode conformava una estructura piramidal que permetia tenir molts alumnes a la base, els monitors sostenint la franja intermèdia i un únic mestre a la cúspide controlant la totalitat del procés d'ensenyament i aprenentatge. Ambdós autors destacaven explícitament la millora en el comportament dels infants, els quals imitaven els comportaments positius dels companys més grans situats en una posició de confiança i responsabilitat com a professors.

El sistema monitorial va tenir una gran acceptació donada la seva eficiència i economia, i es va estendre a Europa més enllà d'Anglaterra i França. En alguns casos es va assumir la proposta com la solució per educar als pobres mentre que en altres, es va incorporar al sistema educatiu introduint algunes adaptacions. Alguns dels països que adoptaren la proposta amb un gran entusiasme foren Dinamarca, Suècia, Noruega i Rússia, entre d'altres. A Holanda es va adaptar la proposta amb la figura dels aprenents. A Suïssa Pestalozzi fou enviat pel govern francès per a establir una escola de nens orfes i allà va formar els infants ajudants.

La seva influència destaca en el pla nacional d'educació suís que va elaborar Jean Baptiste-Girard: una proposta híbrida entre el sistema monitorial i la idea dels infants ajudants. A Alemanya el pedagog també tingué una gran influència i els monitors van ser considerats com a assistents dels mestres. En referència als Estats Units, el sistema es va assumir com un mètode econòmic i efectiu i, això conjuntament amb l'exercici de difusió que va fer el propi Lancaster per promoure'l, va fer que s'estengués com una pràctica educativa generalitzada amb algunes adaptacions. El seu ús, conjuntament amb la importància que adquirí l'aprenentatge cooperatiu, resultaren dues qüestions molt significatives en l'establiment de les bases de l'escola pública americana durant el segle XIX. En la línia de la cooperació destaquen autors com el coronel Francis Parker, inspector d'escoles a Massachusetts que durant les tres darreres dècades del segle XIX va incorporar a la lluita per l'aprenentatge cooperatiu entusiasme, idealisme i devoció per la llibertat, la democràcia i la individualitat en l'educació pública. També cal mencionar a John Dewey, qui seguint amb el camí iniciat per Parker, va promoure l'ús dels grups d'aprenentatge cooperatiu en el seu projecte de mètode educatiu.

Amb tot l'explicat, veiem com el sistema monitorial representà un sistema que fou capaç de materialitzar els ideals de la il·lustració en referència a l'educació bàsica universal, concentrant els esforços en l'educació de les persones amb menys recursos econòmics. A finals del segle XIX els defectes del mètode focalitzats sobretot en la inexperiència dels monitors i la consideració de l'educació que facilitaven com de baixa qualitat, van fer que augmentessin les crítiques i que s'acabés abandonant el seu ús.

Durant el període que compren el final del segle XIX i fins la dècada dels anys seixanta, la informació existent sobre l'ensenyament entre iguals és bastant limitada. La majoria de publicacions relacionades amb la temàtica però, es basen en la sistematització i l'anàlisi concret d'alguns usos de la tutoria i dels efectes que se'n derivaven, com és el cas de Horst i l'experiència que va implementar a Ohio, David i el programa de tutoria a Cleveland, i Wayne, autor que sistematitzava quatre grups beneficiats amb la tutoria entre iguals. A Catalunya destaquem també l'ús intuïtiu que se'n va fer de la interacció entre iguals a les Escoles Rurals Unitàries i les aportacions de Ferrer i Guàrdia, qui al seu ideari d'Escola Moderna incorporà el concepte de solidaritat, derivat de la idea de "suport mutu" de Kropotkin, que es considerava com a estimulants de la lliure activitat cooperadora de l'educand.

Més enllà dels seixanta l'ensenyament entre iguals ha estat objecte d'estudi, anàlisi i sistematització per diferents motius. Podem destacar com a exemples Lippit i el seu informe sobre programes de tutoria, els germans Johnson i les seves aportacions en el marc de l'aprenentatge cooperatiu, Allen i la contribució en relació al desenvolupament de les habilitats socials en els processos d'ensenyament entre iguals, o Melaragno i les seves conclusions sobre l'efectivitat del mètode, entre d'altres.

Després d'aquest breu recorregut per la història i l'evolució de l'ajuda entre iguals podem veure com ha estat una pràctica que si bé en alguns moments s'ha emprat de forma poc sistematitzada i espontània, també ha estat el centre d'algunes propostes i recerques concretes. Aquest fet, condiona que hi hagi un gran registre d'experiències a nivell internacional, i que s'hagin estudiat àmpliament aspectes com són els efectes del seu ús sobre el desenvolupament cognitiu, social i personal dels infants o els beneficis i els inconvenients de la seva aplicació. A més, malgrat en determinades èpoques les activitats d'ensenyament i aprenentatge entre iguals s'hagin implementat per qüestions econòmiques, el cert és que amb el transcurs del temps han guanyat en importància pels beneficis que se'n deriven en els participants. Així, és important considerar els processos d'ajuda entre iguals com a estratègia complementària a la tasca de l'educador adult, però mai com un mètode que substitueix el paper del docent. A l'apartat que segueix oferim algunes de les propostes més esteses basades en la interacció educativa entre alumnes.

2. Propostes pedagògiques basades en la interacció entre iguals

Sobre aprenentatge i ensenyament entre alumnes trobem varietat d'experiències sistematitzades, estudis i manuals elaborats per experts de diferents disciplines. En aquest apartat presentarem les aportacions d'alguns dels autors que considerem més rellevants en referència a algunes modalitats d'interacció entre iguals.

La selecció dels autors es basa en un criteri fonamental: són autors referents en el seu àmbit i creiem que el coneixement i la sistematització dels elements de cadascuna de les seves propostes ens poden ajudar a delimitar el nostre objecte d'estudi. Els autors, les obres de referència¹² i les modalitats de relació entre iguals es corresponen amb les següents.

Autors	Obra de referència	Modalitat Educativa
Keith Topping i Stewart Ehly	<i>"Peer Assisted Learning"</i>	Aprenentatge assistit entre iguals
Alain Baudrit	<i>"El tutor: els processos de tutela entre alumnes"</i>	Tutoria entre iguals
Robert Slavin	<i>"Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica"</i>	Aprenentatge Cooperatiu
David i Roger Johnson	<i>"Aprender juntos y solos"</i>	Aprenentatge Cooperatiu
Helen Cowie i Patti Wallace	<i>"Peer Support in Action"</i>	Programes d'ajuda entre iguals

Tot i la inexistència d'una classificació concreta en relació a les pràctiques que ens ocupen, els primers referents clau per la distinció que ofereixen sobre les tres dimensions de les interaccions entre iguals són Damon i Phelps¹³. Els autors, mitjançant les característiques dels membres, dels objectius i sobretot del tipus de relació entre iguals, distingeixen tres tipologies d'interacció educativa: tutoria, cooperació i col·laboració. La tutoria es considera com la relació entre dos alumnes que davant un tema específic presenten nivell d'habilitat diferent. La cooperació es correspon

¹² La cita completa s'adjunta als punts corresponents amb l'obra de cadascun dels autors.

¹³ Damon, D.; Phelps, E. (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Educational Research* (New York, Elsevier Inc.), 13 (1), pp. 9-19. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDF-4691P2G-6/2/fcf8384508a87d0cf48be61ea88dedce> [accés: 16.01.2011]

amb una relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement entre un grup d'alumnes amb habilitats heterogènies dins marges de proximitat. Finalment, per col·laboració entenen la relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement per dos o més alumnes amb habilitats similars. Segons els autors, aquestes tres formes d'organització de la interacció educativa presenten diferències en dues qüestions bàsiques: la igualtat i la mutualitat. La igualtat es refereix al grau de simetria entre els rols desenvolupats pels participants a l'activitat. La mutualitat es correspon amb el nivell de connexió, profunditat i bidireccionalitat dels intercanvis comunicatius entre els protagonistes.

Així doncs, la tutoria es caracteritza per presentar un grau baix d'igualtat ja que cada alumne desenvolupa un paper diferent. I la mutualitat, tot i que varia en funció de la competència i les habilitats instruccionals de l'alumnat tutor i de la receptivitat de l'alumne tutorat, també és baixa perquè generalment la interacció és dirigida pel tutor. L'aprenentatge cooperatiu implica un nivell alt d'igualtat ja que es dona una relació general de simetria. Els nivells de mutualitat són mitjans i depenen de la competència entre equips, la distribució de les responsabilitats entre els membres i el tipus de recompensa. Finalment, les relacions de col·laboració presenten alts nivells d'igualtat degut a que els membres solen compartir un nivell similar respecte al problema a resoldre i una mutualitat també elevada perquè els subjectes contribueixen en la interacció en un pla d'igualtat.

Tot i aquesta classificació i la seva utilitat pràctica, a la realitat els límits de les interaccions no són tant clars. Així, per exemple, ens podem trobar experiències de tutoria o col·laboracions que presenten trets propis

de la cooperació. A continuació, sense la pretensió d'arribar a establir una ordenació concreta detallem algunes de les aportacions més importants per al nostre estudi sobre algunes pràctiques d'aprenentatge entre iguals.

2.1. Topping i Ehly

Keith Topping és professor a la Universitat de Dundee d'Escòcia, director del "Center for Peer Learning" i un dels seus temes d'estudi principals es correspon amb l'aprenentatge entre iguals. Stewart Ehly és professor a la Universitat d'Iowa a Estats Units i es dedica a la recerca sobre temàtiques vinculades a la participació dels pares i mares, les intervencions psicoeducatives o el desenvolupament professional. Com a obra de referència destaquem el llibre del que són editors "*Peer Assisted Learning*"¹⁴. En aquest, ens ofereixen una conceptualització del que anomenen com Aprenentatge Assistit entre Iguals conjuntament amb una sèrie d'articles redactats per diversos experts dirigits a educadors o professionals que treballen a l'àmbit educatiu. El llibre es pot considerar com un manual complet i consta d'una introducció al concepte d'aprenentatge assistit entre iguals; tres blocs de contingut integrats per propostes, informació i indicacions sobre els diversos tipus que l'integren; i finalment, algunes consideracions per instaurar i estendre aquestes estratègies educatives. Tot seguit adjuntem algunes de les idees fonamentals en relació als mètodes d'aprenentatge assistit entre iguals i una breu descripció de les estratègies concretes que els integren.

¹⁴ Topping, K.; Ehly, S. (1998) *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

2.1.1. L'aprenentatge assistit entre iguals

Referent al concepte d'aprenentatge assistit entre iguals es defineix com l'adquisició de coneixements i habilitats a través de l'ajuda activa i el recolzament entre iguals. Dos aspectes resulten determinants en la definició: els protagonistes comparteixen un mateix grup social i no hi ha cap professional; i es considera que tot ajudant als altres a aprendre, els alumnes també aprenen¹⁵. Els autors assenyalen que aquests mètodes d'aprenentatge assistit varien en tretze dimensions organitzatives fonamentals que adjuntem a la taula següent.

<i>Contingut del currículum</i>	Coneixements o habilitats a treballar. L'abast és molt ampli i els projectes poden incidir sobre qualsevol matèria del currículum.
<i>Tipus de contacte</i>	En alguns projectes és un ajudant qui treballa amb el grup d'iguals, oscil·lant el nombre d'alumnes receptors des de dues persones fins a trenta o més. A vegades són dos o més els ajudants que treballen junts.
<i>Dins o entre institucions</i>	Encara que la majoria de les experiències es porten a terme dins la pròpia institució, també es poden desenvolupar projectes entre entitats, com per exemple quan estudiants universitaris ajuden a alumnes d'escoles.
<i>Curs</i>	Els ajudants i els ajudats poden ser del mateix curs o de cursos diferents.
<i>Capacitats</i>	Encara que la majoria de projectes operen amb alumnes que presenten diferents nivells en les aptituds, l'interès per la igualtat en aquest aspecte va en augment.

¹⁵ "Peer Assisted Learning is the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among status equals or matched companions. Peer Assisted Learning is people from similar social groupings, who are not professional teachers, helping each other to learn and by so doing, learning themselves". Topping, K.; Ehly, S. (1998) *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.1.

<i>Continuïtat dels rols</i>	Especialment als projectes en que els participants tenen nivells similars en les aptituds els rols no han de ser necessàriament permanents i el seu intercanvi a moments estratègics pot esdevenir un estímul pels alumnes.
<i>Temps</i>	Els mètodes d'aprenentatge assistit es poden ubicar dins el temps habitual de contacte a classe, fora d'aquest o en una combinació de tots dos.
<i>Lloc</i>	La localització de les activitats és molt diversa.
<i>Característiques de l'ajudant</i>	La consideració tradicional és que els ajudants han de ser els millors estudiants. Malgrat això, l'existència d'una distància elevada en les aptituds pot tenir efectes negatius en l'ajudat. Pel contrari, si els alumnes presenten un nivell similar, ambdues parts poden trobar reptes a les activitats conjuntes.
<i>Característiques de l'ajudat</i>	Els projectes poden incloure a tothom o bé dirigir-se a treballar amb un grup diana concret.
<i>Objectius</i>	Les experiències han de dirigir-se a produir beneficis cognitius, èxits acadèmics i guanys en les actituds, allò social, el terreny afectiu i emocional o en l'autoimatge i l'autoconcepte, entre d'altres.
<i>Voluntari o obligatori</i>	Alguns projectes necessiten de la participació voluntària dels estudiants mentre que a d'altres els ajudants són escollits.
<i>Reforç</i>	Algunes experiències suposen un reforç extrínsec pels ajudants, mentre que altres compten amb motivació intrínseca. Més enllà del reconeixement social, la recompensa extrínseca pot ser en forma de certificació o crèdits en un curs.

2.1.2. Tipologies d'aprenentatge assistit entre iguals

Per la nostra recerca ens resulta especialment útil la classificació i caracterització que ofereixen els diversos experts d'algunes tipologies d'aprenentatge assistit entre iguals. Els autors organitzen les diverses propostes entorn tres formes bàsiques: la tutoria, que fa referència a la transmissió de coneixements entre alumnes; l'educació, integrada per iniciatives orientades al desenvolupament i creixement personal dels estudiants; i, finalment el feedback entre iguals, que consta d'algunes

propostes en que es produeix un clar retorn d'informació amb una pretensió de millora. Tot seguit adjuntem un breu resum de cadascuna de les propostes: la tutoria, l'educació, el modelatge, l'orientació, la supervisió i l'avaluació entre iguals.

La *tutoria*¹⁶ és un dels mètodes d'aprenentatge assistit entre iguals més estesos. Es caracteritza per una distribució específica dels rols: un dels participants assumeix el paper de tutor, mentre que l'altre – o altres- és el tutorat. Normalment amb aquesta estratègia es treballen continguts curriculars i sol comportar uns procediments específics durant la interacció. En aquest sentit la formació dels participants i el subministrament dels materials a l'activitat resulten dues qüestions fonamentals. Al llibre es sistematitzen cinc exemples de pràctiques de tutoria: Paired Learning in Literacy - Aprenentatge per parelles en matèria d'alfabetització -, Classwide Peer Tutoring - tutoria entre iguals a l'aula -, Reciprocal Peer Tutoring - tutoria recíproca entre iguals -, els alumnes problemàtics com a tutors, i la tutoria i els alumnes amb necessitats educatives especials. També s'ofereix informació relativa a les fases dels projectes, la incidència que tenen sobre els participants o els aspectes que els educadors han de considerar en la seva implementació com són la selecció dels participants i l'assignació dels rols, els continguts i l'estructura dels projectes, la formació que s'ha de facilitar als protagonistes o la supervisió, entre d'altres qüestions.

¹⁶ Topping ha estudiat aquesta modalitat d'aprenentatge entre iguals en profunditat. Per a més informació consultar: Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative Learning*. Cambridge, Brookline Books.

En relació a *l'educació entre iguals*, tal com assenyala Finn¹⁷, es considera com el procés mitjançant el qual persones que no són professionals però que tenen l'objectiu d'educar, comparteixen informació, actituds i conductes. Així, emergeix com una estratègia que permet treballar diferents problemàtiques de forma eficaç com per exemple l'educació per la salut¹⁸.

El *modelatge entre iguals* adquireix un paper fonamental i es considera com el procés en que els estudiants manifesten determinats pensaments, estratègies i accions, després que hagin estat mostrades per un o més iguals que actuen com a models de referència. Així, alguns alumnes són formats per mostrar seqüències específiques de conducta que afavoreixen la seva imitació per part de la resta. El procediment es basa en la influència que té el paper dels iguals en el desenvolupament cognitiu, social i emocional dels companys. Pel que fa a les formes de modelatge Schunk en destaca tres de principals: el modelatge cognitiu, el modelatge per domini i còpia, i l'automodelatge¹⁹.

L'orientació *entre iguals*, segon Topping i Ehly consisteix a implicar persones de grups similars, no professionals, per ajudar a clarificar alguns problemes vitals i identificar solucions a través de l'escolta, la retroalimentació, el mostrar-se positius i l'oferir recolzament²⁰. Així,

¹⁷ Topping, K.; Ehly, S. (1998) *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 203.

¹⁸ Mathie, E.; Ford, N.; (1998) "Peer Education for Health", a Topping, K.; Ehly, S. *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 203- 218.

¹⁹ Schunk, D. H. (1998) "Peer Modeling", a Topping, K.; Ehly, S. *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 185-202.

²⁰ Topping, K.; Ehly, S. (1998) *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 219.

estudiants formats proporcionen serveis d'ajuda interpersonal a companys sota supervisió experta, tot promovent un sistema afectiu de suport. Aquests programes es poden desenvolupar tant a nivell de primària, secundària o universitat destacant sobretot la necessitat de formar en algunes habilitats bàsiques als estudiants que ofereixen el servei a la resta.

Als programes de *supervisió entre iguals* estudiants formats observen i registren informació sobre el comportament dels companys. Tal com assenyalen Henington i Skinner aquests processos, entesos de forma àmplia, integren l'observació i el registre però també la instrucció, l'avaluació i el reforç entre iguals. Aquest tipus de projectes d'aprenentatge assistit consten de quatre fases principals: identificar els comportaments diana i els objectius, dissenyar un sistema de gravació de dades, seleccionar l'igual supervisor, i finalment, formar-lo. A grans trets, podem afirmar que els iguals es centren en aquells processos i procediments que els companys empren per aprendre verificant aquelles conductes efectives.

Finalment, pel que fa a *l'avaluació entre iguals* es considera com una estratègia que permet als iguals considerar el nivell i el valor de la tasca dels companys. Malgrat pugui confondre's amb la supervisió, l'avaluació es centra en els productes de l'aprenentatge, mentre que l'altre mètode es focalitza en els processos i procediments emprats. Aquest tipus de pràctiques poden operar en diferents matèries del currículum i els productes a avaluar també inclouen un ampli ventall de possibilitats com ara els portafolis, els informes orals o les proves de rendiment.

2.2. Alain Baudrit

Alain Baudrit és professor investigador a la Universitat Victor Segalen -Bordeus a França i especialista en psicologia social de l'aprenentatge. De les seves publicacions ens resulta especialment útil l'anomenada "*El tutor: els processos de tutela entre alumnes*"²¹. En aquesta ens ofereix una visió àmplia i detallada d'algunes qüestions clau en la tutoria entre iguals: el paper que desenvolupen els tutors, les diverses formes d'organitzar les activitats, els possibles inconvenients derivats de la relació entre alumnes, els criteris a considerar en l'associació de l'alumnat, i finalment, l'interès de la tutoria entesa com a complement dels ensenyaments proporcionats pels professors. A continuació oferim una síntesi d'alguns dels continguts tractats a la obra.

2.2.1. *El tutor*

Referent a les facetes de l'ofici de tutor Baudrit destaca com els tutors juguen amb un ampli registre d'intervencions i s'han de mostrar eficaços als diferents nivells. L'autor considera com a ofici l'acció tutorial per la seva similitud amb la tasca docent. El tutor assumeix unes obligacions similars als que es sotmet el professorat: ajudar als tutelats de forma eficaç, assistir regularment a les sessions de tutelars i, si s'escau, seguir sessions de formació. Les diferències entre alumnes tutors i docents són dues: la professionalitat i la retribució. Es distingeixen quatre papers fonamentals: els tutors mediadors, els tutors animadors, el paper pedagògic dels tutors i els tutors complementaris. Tot seguit adjuntem una síntesi amb els trets característics de cada faceta particular.

²¹ Baudrit, A. (2000) *El tutor: processos de tutela entre iguals*. Barcelona, Paidós Educador.

Dimensió mediadora. Es considera que els tutors són mediadors en diferents ordres i esdevenen intermediaris entre persones, entre institucions o fins i tot entre societats. El tutor mediador representa una doble pertinença, o tal com s'indica, simbolitza una doble obertura.

Dimensió d'animació. Dels tutors sovint s'espera que animin als grups i que assoleixin que els interlocutors es tornin més dinàmics. Freqüentment les sessions tutelars s'organitzen en grup i de la tasca dels tutors depèn que es puguin explotar al màxim els avantatges del treball en grup - com són per exemple, la superació de les tensions gràcies a l'efecte d'emparament i tranquil·litzador del col·lectiu o l'augment de la confiança i la facilitat per a expressar-se -. Així doncs, cal que ofereixin un recolzament adequat, intervenint només quan sigui necessari.

Dimensió pedagògica. Els tutors han d'atendre especialment a l'ajuda que proporcionen als tutorats. Així, malgrat les intervencions poden ser molt variades cal que s'adeqüin a les necessitats dels tutorats, conduint i controlant les seves accions amb èxit. El correcte desenvolupament de la tutoria depèn en gran mesura dels coneixements del tutor, de la seva aptitud per comunica'ls-hi al tutorat i de la seva habilitat per a fer-los accessibles.

Dimensió complementària. Es destaca la necessitat de la supervisió professional per a que els tutors puguin exercir veritablement un paper pedagògic. Els tutors complementen l'acció educativa dels docents, esdevenint una mena d'auxiliars pedagògics: afegeixen un plus a l'ensenyament dels mestres però no els substitueixen. Així, la missió

principal dels tutors complementaris es correspon amb esdevenir ajudants pedagògics dels docents.

2.2.2. Les formes tutelars

En relació a la diversitat existent en organització de la tutoria i donat que les aportacions sobre la temàtica són molt elevades i provenen de la mà de diferents autors, tot seguit adjuntem una taula en la que mostrem algunes formes tutelars més destacades conjuntament amb una breu explicació.

<i>Tutoria entre alumnes de diferents nivells</i>	Intergrade tutoring: fórmula clàssica i més estesa de tutoria.
<i>Tutoria entre escoles</i>	Interschool tutoring: es dona entre alumnes de diferents centres i nivells.
<i>Tutoria dins l'aula</i>	Intraclass tutoring: formació de binomis tutor-tutorat a classe.
<i>Tutoria informal</i>	Informal tutoring: processos d'ajuda espontània que sorgeixen de la interacció entre alumnes i de la confluència de diversos factors.
<i>Tutoria recíproca</i>	Tutoria en la que s'alternen la posició de tutor i tutorat.
<i>Tutoria alternada</i>	Processos en que es comparteixen els papers de tutor i tutorat amb els companys.
<i>Tutoria per torns</i>	Es constitueixen equips i a cadascun hi ha un alumne amb un nivell superior als companys en coneixements. Aquests alumnes tutors van passant pels grups en funció de les necessitats i demandes.

<i>Tutoria complementaria</i>	L'objectiu és la intervenció dels tutors, afegida o integrada al programa habitual d'ensenyament que garanteixen els professors.
<i>Tutoria individualitzada</i>	Es constitueixen díades de tutors i tutorats.
<i>Tutoria per grups</i>	Només uns quants alumnes garanteixen la tutoria dels companys.
<i>Tutoria voluntària</i>	Es basa en la motivació intrínseca d'algunes persones vers aquest tipus d'activitat.
<i>Tutoria imposada</i>	Els tutors són designats en funció d'alguna aptitud concreta.
<i>Same Age tutoring</i>	Tutoria entre alumnes que tenen la mateixa edat.
<i>Cross Age tutoring</i>	Tutoria entre alumnes de diferents edats.
<i>Tutoria estructurada</i>	En aquesta tots els detalls estan pensats i organitzats.
<i>Tutoria no estructurada</i>	Tipus de tutoria que admet la improvisació, l'atzar i la flexibilitat.

Una fórmula tutelar que es treballa en profunditat és la *tutoria intercultural*. Un tipus d'estratègia molt emprada a les universitats nord-americanes degut a la quantitat d'estudiants estrangers que reben. En aquesta els tutors del país d'acollida desenvolupen el paper de mediadors entre cultures: esdevenen "amortitzadors" culturals i situen la seva acció en el context de la gestió intercultural. A l'escola també s'utilitza aquesta metodologia educativa, sobretot en relació a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües per tal d'afavorir els intercanvis culturals. Tot i que tal com assenyala l'autor, també s'empren altres mètodes que inclouen la tutoria per afavorir les relacions interètniques com ara la tècnica "Jigsaw", la cooperació amb controvèrsia o el debat cooperatiu.

2.2.3. Possibles inconvenients de la tutoria

Sobre els inconvenients de la tutoria Baudrit en destaca cinc de principals. En primer lloc, els *problemes derivats de la distància entre tutors i tutelats*, assenyalant com la distància social, cognitiva i sociomètrica pot tenir conseqüències molt negatives en l'alumnat. Així sorgeix la necessitat que els educadors considerin aquestes qüestions per a que la tutoria no contribueixi a separar, sinó que pel contrari, apropi el principiant amb el saber i ajudi a disminuir la distància jeràrquica entre docent i alumne, així com les barreres socials i culturals.

En segon lloc, es parla dels *problemes d'aptitud entre tutors*. La funció de tutor exigeix habilitats diverses com ara mantenir l'escolta del tutelat, estimular-lo quan és precís o localitzar les dificultats, entre d'altres. Però a més d'aquestes qualitats els tutors han de presentar algunes aptituds acadèmiques. Amb això, veiem com els problemes d'aptitud dels tutors poden referir-se al domini de la matèria o a les habilitats, i poden afectar la qualitat del procés de tutoria.

En tercer lloc es mostra el problema de la *institucionalització*. La tutoria es considera com una fórmula pedagògica diversa adaptable al context concret en el que es porta a terme. Intentar generalitzar, imposar i unificar la tutoria esdevé una errada ja que a cada situació i problema li convindrà més una estratègia tutelar o una altra. Tot i així, és possible uniformitzar la tutoria però caracteritzant-la pel seu ús flexible: la tutoria és una modalitat pedagògica que pot adoptar múltiples variants i una de les pitjors coses que li poden passar és que es converteixi en un estàndard.

En quart lloc, es fa referència a la *deriva dels tutors*, a la desviació en la seva funció que poden patir com a conseqüència de l'ambigüitat de la seva posició. En aquest sentit es parla de dues situacions clau: la

proximitat entre alumnes - causada pels vincles d'amistat -, i el distanciament - originat pel fet que els tutors es prenguin a ells mateixos com a docents -. Un apropament socioafectiu excessiu i un distanciament desmesurat semblen ser situacions contràries a l'acció tutelar. També s'incideix sobre la diferenciació social inversa, és a dir, quan el propi tutorat intenta desenvolupar el rol de tutor.

Finalment es parla de la darrera problemàtica: *la dependència del tutor i l'efecte de la separació*. Pel tutorat el fet de tornar a trobar-se sol pot generar una pèrdua. Sovint després de períodes d'interacció òptima els que han col·laborat entre sí tenen menys recursos davant les tasques, i veuen que és impossible recuperar el potencial d'eficàcia que s'aconsegueix en parella. Aquest fenomen es considera com un obstacle sobretot pel tutelat, ja que la dependència del tutor és inevitable. Es destaca la importància que els educadors considerin a la tutoria el tema de l'autonomia intel·lectual i la gestió de les relacions de dependència entre els participants.

2.2.4. La formació de les parelles

Pel que fa a la formació de parelles entre tutors i tutorats l'autor recomana als educadors formular-se una pregunta inicial bàsica: per què treballaran conjuntament els alumnes. En donar resposta la qüestió de l'associació emergeix i s'imposa de forma natural. Es considera que varia en funció de cinc aspectes determinats: gènere, edat, elecció dels tutors, nivell d'aptituds i tutors avisats o no.

El gènere i l'edat ofereixen diferents tipus de tutoria: cross-sex i same-sex tutoring; i cross-age i same-age tutoring. En l'elecció dels tutors es distingeix entre l'aparellament per afinitat en que els iguals trien els

seus tutors, i l'aparellament funcional que és quan els docents s'encarreguen de designar els tutors. Resulta interessant la tutoria "per a veure", una fórmula alternativa originada davant la disjuntiva entre obligar o no obligar als tutors a desenvolupar el seu rol: els estudiants poden provar i assumir la responsabilitat amb el propi transcurs de l'experiència.

La similitud o la diferència en les aptituds origina parelles homogènies i que presenten una simetria en els coneixements o habilitats, o bé parelles heterogènies i amb un nivell asimètric en aquests aspectes. Finalment en referència a si els tutors són avisats o no, es consideren les potencialitats de la tutoria espontània i la possibilitat que els tutors siguin experts no avisats, davant el risc que pot comportar la tutoria avisada, sobretot en relació a que el tutor adopti conductes socials negatives com ara la superioritat o l'excés d'autoritat. Tot i que són molts els estudis i les aportacions sobre les variacions en aquests aspectes, no hi ha una recepta general.

Així després de mostrar algunes experiències i estudis realitzats conjuntament amb els resultats obtinguts, es considera que d'un domini a un altre i d'una activitat a una altra, la tutoria pot adoptar formes diverses i servir per objectius diferents. S'entén que l'aparellament dels companys es construeix, i es construeix en i per la interacció, amb el que l'associació entre alumnes esdevé una qüestió complexa que depèn en gran part del paper que s'espera del tutor.

2.2.5. Altres qüestions

Per concloure ens agradaria afegir algunes reflexions i conclusions finals. En primer lloc, pel que fa als docents adults i els tutor estudiants malgrat ambdós s'ocupin de les mateixes persones i emprin tècniques similars, presenten trets diferencials. Algunes característiques dels tutors que resulten molt positives en l'aprenentatge són que no ocupen una posició oficialment reconeguda a l'estructura social o que tenen més oportunitats de ser percebuts com a companys i semblen millor situats per afavorir l'expressió i l'encontre d'idees, entre d'altres. Aquests presenten també algunes limitacions referides sobretot a les aptituds pedagògiques o a la deficiència manifesta a l'hora de proporcionar una ajuda educativa adequada. En segon lloc, referent a què aporta l'ús de l'acció tutelar, l'autor considera la tutoria com un plus qualitatiu: una fórmula educativa individualitzada, personalitzada i que es mostra molt profitosa en contrapartida a l'ensenyament col·lectiu que proporcionen els mestres. Així, els tutors treballant en petits grups són capaços de diagnosticar necessitats, comprendre les dificultats, aconsellar-los i ajudar-los. La classe adopta una altra fisonomia: tothom actua en una mateixa direcció. D'una banda els tutors veuen com se'ls atribueixen responsabilitats, tenen missions particulars a acomplir i tracten de tenir èxit amb els tutelats. Els docents, deleguen una part de les seves funcions i compten amb els tutors per a complementar el seu ensenyament.

2.3. Robert Slavin

Prèviament a la presentació de l'autor i la seva obra ens agradaria aportar informació referent a la recerca sobre aprenentatge cooperatiu. Tal com assenyala Duran²² es considera que existeixen dues generacions d'investigacions sobre aprenentatge cooperatiu. L'autor que es troba a la base de la primera generació d'estudis és Deutsch que a l'any 1949 establí la triple estructura d'objectius: l'individualista, la competitiva i la cooperativa. Les primeres recerques es van iniciar durant la dècada dels anys setanta i es van centrar en el disseny de mètodes d'aprenentatge cooperatiu i en l'anàlisi de les situacions a l'aula a partir de la seva aplicació. Vinculades a aquest primera línia d'estudis van aparèixer les grans escoles d'aquesta metodologia educativa, les quals es van encarregar d'estudiar però sobretot de divulgar el mètode dins els context escolar. Apareix un grup d'investigació a Israel amb Shlomo i Yael Sharan al capdavant i cinc grups a Estats Units, encapçalats per Rober Slavin, els germans David i Roger Johnson, Elliott Aronson, Spencer Kagan i Elisabeth Cohen. Posterior a aquestes investigacions inicials troben una segona generació de recerques que intenten identificar les causes i els mecanismes dels resultats positius obtinguts per l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu: analitzen el procés interactiu i no tan sols el resultat. Així, amb el temps l'estudi de l'aprenentatge cooperatiu s'ha anat ampliant i trobem recerques sobre totes les àrees curriculars, sobre tota la diversitat escolar i sobre els processos psicològics subjacents a la cooperació – com ara les habilitats socials o l'autoconcepte -.

²² Duran, D. (2002) *La tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de l'Educació (tesi doctoral; director: Carles Monereo).

Robert Slavin és codirector del “Center for Research on the Education of Students Placed At Risk” a la Universitat de Johns Hopkins a Baltimore. Es dedica a la recerca i pràctica sobre aprenentatge cooperatiu i a temes relacionats amb l’organització de l’aula i l’escola. L’investigador i els seus col·laboradors han desenvolupat mètodes d’aprenentatge cooperatiu articulats al voltant del concepte d’equip, considerat com una forma de vincular interdependència i motivació. Però a més, Slavin s’ha caracteritzat per tractar de donar un cos teòric a l’aprenentatge entre iguals, destacant les aportacions recollides al llibre “*Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*”²³. En aquesta obra l’autor proporciona dos tipus d’informació rellevant: la referida a la comprensió de què fa que l’aprenentatge cooperatiu funcioni i els continguts que es refereixen a l’aplicació pràctica d’alguns mètodes d’aprenentatge cooperatiu. Així doncs, a l’obra se’ns ofereix una síntesi de l’elevat cos de recerques que mostren els avantatges d’aquesta modalitat educativa i unes guies exhaustives per implementar diferents mètodes d’aprenentatge cooperatiu. A continuació, adjuntem una síntesi d’algunes de les temàtiques que planteja l’autor que ens permeten aproximar-nos i entendre millor l’aprenentatge cooperatiu.

2.3.1. Característiques fonamentals dels mètodes d’aprenentatge cooperatiu

Un dels trets fonamentals dels mètodes que integren l’aprenentatge cooperatiu és que es pren en consideració l’èxit de l’altre i no el seu fracàs. Així, es motiva als estudiants a ajudar-se i animar-se per aprendre.

²³ Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Aquesta premissa resulta oposada a algunes tendències freqüents a les aules, on sovint predominen els mètodes que afavoreixen processos competitiu i individualistes entre els alumnes. Els mètodes que integren l'aprenentatge cooperatiu es corresponen amb estratègies instruccional estructurades que poden ser emprades a qualsevol nivell i per a la majoria de matèries. Generalment, el docent assigna de quatre a sis membres a diferents grups d'aprenentatge, i cada grup es caracteritza per esdevenir un microcosmos de la classe a nivell de rendiment acadèmic, de gènere i d'ètnies. La lògica fonamental d'aquest tipus d'aprenentatge es fonamenta en la creació de grups heterogenis que treballen conjuntament per assolir un objectiu comú. Tal com expressa Slavin *"La idea subyacente es que si los alumnos quieren tener éxito como equipo, estimularán a sus compañeros para que se luzcan y los ayudarán a hacerlo. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien ideas difíciles a sus compañeros, ya que saben traducir el discurso del docente a su propio lenguaje"*.²⁴ Així amb l'adopció de l'aprenentatge cooperatiu es produeixen canvis substancials en les estructures d'incentius i d'activitats a l'aula, els sistemes de realimentació, els sistemes d'autoritat i el rol del docent.

2.3.2. Beneficis de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu

Per presentar aquest qüestió Slavin ens ofereix un recull dels models teòrics emprats per explicar la superioritat de l'aprenentatge cooperatiu en relació als assoliments acadèmics, distingint la seva pertinença a dues categories fonamentals: les motivacionals i les cognitives.

²⁴ Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.18.

Les *teories motivacionals* sobre l'aprenentatge cooperatiu es centren en les estructures de recompenses o objectius amb els que operen els alumnes, emfatitzant el grau en que els objectius cooperatius canvien els incentius dels alumnes per a realitzar les tasques acadèmiques. Des d'una perspectiva motivacional les estructures d'objectius cooperatives creen situacions en que els membres d'un grup només poden assolir els propis objectius personals si tot el grup té èxit. Els integrants s'han d'ajudar en tot el que sigui necessari i, a més, han d'estimular-se per a que tothom realitzi el màxim esforç possible. Les recompenses als grups basades en l'exercici grupal creen una estructura de recompenses interpersonals en la que els integrants del grup ofereixen o neguen reforços socials en resposta als esforços per la tasca dels companys. Quan els alumnes treballen junts per un objectiu comú, a l'igual que quan s'estableix una estructura de recompenses cooperatives, els seus esforços d'aprenentatge ajuden als companys a tenir èxit. Així, els alumnes afavoreixen l'aprenentatge dels altres, reforcen els esforços acadèmics de l'altre i expressen normes que afavoreixen l'èxit acadèmic.

Les *teories cognitives* subratllen els efectes del treball conjunt en sí mateix i integren dues categories fonamentals: les teories evolutives i les d'elaboració cognitiva. Les teories evolutives parteixen d'un supòsit fonamental: la interacció entre infants en les tasques adequades augmenta el domini dels conceptes crucials. Vygotsky defineix la zona de desenvolupament proper com la distància entre el nivell evolutiu real, determinat per la resolució independent de problemes, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat per la capacitat de resoldre problemes amb la guia d'un adult o en col·laboració amb iguals més

capaços. Així, considera que la cooperació afavoreix el creixement perquè és probable que els infants d'edats similars operin dins de les zones de desenvolupament proper dels altres, a l'actuar com models de conductes més avançades en els seus propis grups. Altrament, Piaget sosté que el coneixement social-arbitari només pot aprendre's en la interacció amb els altres. Partint d'aquesta base molts piagetians reclamen un major ús de les activitats cooperatives a l'escola ja que sostenen que la interacció entre alumnes en les activitat d'aprenentatge porta en sí mateixa a millorar l'assoliment: els alumnes aprenen dels altres perquè, en les seves discussions sobre els continguts apareixen conflictes, s'exposen els raonament inadequats i sorgeixen comprensions de més qualitat. Les teories d'elaboració cognitiva es basen en les investigacions sobre psicologia cognitiva, les quals han descobert que si es vol que la informació sigui retinguda i relacionada amb altra ja existent a la memòria, l'alumne ha de participar en algun tipus de reestructuració cognitiva o elaboració del material, tal com postula Wittrock. Així, el fet d'explicar-li alguna cosa a algú altre emergeix com un dels medis d'elaboració més eficaços.

Però a més de considerar l'aprenentatge cooperatiu com una proposta educativa que millora l'èxit dels alumnes, Slavin il·lustra amb les aportacions provinents de diverses recerques específiques com contribueix a crear un ambient alegre i social a l'aula, a la vegada que produeix beneficis en una àmplia gama de situacions afectives i interpersonals. A continuació adjuntem un resum d'altres resultats derivats de l'ús i l'aplicació dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

Relacions intergrupals. L'aprenentatge cooperatiu proporciona possibilitats d'interacció cooperativa i no superficial entre els alumnes. Els mètodes que l'integren aprofiten la força de l'escola per millorar les relacions intergrupals i la cooperació entre alumnes és emfatitzada per les recompenses, les activitats a l'aula i també pel docent que intenta transmetre la necessitat d'una actitud de col·laboració mútua.

Acceptació d'estudiants amb dificultats d'aprenentatge. L'aprenentatge cooperatiu esdevé una solució òbvia per integrar socialment als nens discapacitats o amb dificultats d'aprenentatge. S'emfatitza la cooperació enlloc de la competència. Amb això els infants amb dificultats d'aprenentatge poden fer aportacions significatives a l'èxit del grup i és probable que augmenti el nivell d'acceptació d'aquests alumnes. Aquest tipus d'aprenentatge pot ajudar a superar les barreres que dificulten l'amistat i la interacció entre aquests alumnes. A més, aquestes millores es poden obtenir a la vegada que augmenten els assoliments de tots els alumnes.

Autoestima. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu permeten que els alumnes siguin considerats amics i companys, que se sentin més exitosos en el seu treball acadèmic i que obtinguin més èxits que a les aules tradicionals. Els estudis sobre la temàtica tendeixen a confirmar aquest supòsit, malgrat les evidències sobre l'aprenentatge cooperatiu i l'autoestima dels estudiants no siguin completament coherents.

Normes proacadèmiques dels iguals. Els objectius cooperatius creen normes entre els iguals que afavoreixen els assoliments d'alt nivell i els incentius cooperatius motiven als alumnes a intentar que els altres vulguin que s'esforcin.

El control. Existeixen evidències que els mètodes d'aprenentatge cooperatiu fan que els alumnes sentin que tenen possibilitats reals d'èxit, que els seus esforços els ajudaran a assolir-lo i que l'èxit és un objectiu valuós.

Temps en l'activitat i la conducta a l'aula. Es suposa que l'aprenentatge cooperatiu incrementa el temps dedicat a l'activitat ja que compromet l'atenció dels alumnes per la naturalesa social del treball i augmenta la seva motivació per dominar materials acadèmics.

El gust per la classe i l'escola. La hipòtesi que els alumnes gaudeixen més quan treballen cooperativament és gairebé correcta de forma òbvia a l'observar el clima de l'aula. Tot i així les evidències de les investigacions sobre aquesta variable són menys coherents que les existents sobre totes les altres conseqüències no cognitives de l'aprenentatge cooperatiu.

Apreciar als companys i sentir-se apreciat. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són intervencions socials i per tant, han de produir aquests efectes socials. L'aprenentatge cooperatiu augmenta el contacte entre els alumnes, els ofereix una base compartida de similituds (la pertinença a un grup), els involucra en activitats conjuntes agradables i els fa treball per un objectiu comú. El supòsit és que la suma d'aquests elements col·labora a augmentar l'afecte positiu entre ells.

Cooperació, altruisme i la capacitat d'adoptar un punt de vista aliè. Les experiències cooperatives milloren les conductes cooperatives i altruistes més que les experiències competitives o individualistes. Les comprovacions en aquesta línia són molt importants ja que suggereixen que l'aprenentatge cooperatiu pot millorar les conductes prosocials necessàries per una societat en la que la capacitat per relacionar-se positivament amb els altres resulta cada dia més important.

Finalment, tot i els beneficis derivats de l'aprenentatge cooperatiu destaquem un risc essencial que els educadors han de considerar. Ens referim al que Slavin anomena com la dispersió de la responsabilitat, situació que es produeix quan alguns membres fan gran part de la feina o tota, mentre que altres no fan res. Aquesta es pot eliminar de dues formes bàsiques: fent que cada membre del grup sigui responsable d'una única part de l'activitat col·lectiva o fent que els alumnes siguin individualment responsables del seu aprenentatge.

2.3.3. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu

En relació als mètodes que integren l'aprenentatge cooperatiu les possibilitats són molt àmplies. A continuació oferim un recull dels que Slavin ens ofereix a la seva obra mantenint la classificació proposada: els que integren l'aprenentatge en equips d'alumnes, alguns mètodes específics d'especialització en l'activitat i altre mètodes emprats a l'aula.

- *Aprenentatge en equips d'alumnes*

Aquest mètode d'aprenentatge cooperatiu l'integren algunes tècniques específiques que han estat desenvolupades i estudiades a la Universitat Johns Hopkins. Tal com assenyala l'autor, tots els mètodes d'aprenentatge cooperatiu comparteixen el principi bàsic que els alumnes han de treballar junts per aprendre i que són tan responsables de l'aprenentatge dels companys com del propi. Però, a més del treball cooperatiu aquests mètodes destaquen els objectius col·lectius i l'èxit conjunt: les tasques dels alumnes no consisteixen en fer alguna cosa com a equip, sinó en aprendre alguna cosa com a equip.

En tots els mètodes d'aprenentatge en equips d'alumnes es destaquen tres conceptes centrals. En primer lloc, les recompenses d'equip: els equips poden guanyar certificats o altres recompenses si assolixen o superen determinats criteris sense competir entre ells per assolir les recompenses. Tots els equips poden assolir els criteris prefixats i obtenir les recompenses pertinents. En segon lloc, la responsabilitat individual: l'èxit de l'equip depèn de l'aprenentatge individual de cada integrant i, a més, els membres han d'ajudar-se per aprendre i assegurar-se que tothom està llest per un qüestionari o qualsevol avaluació individual. Finalment, les iguals oportunitats d'èxit: els alumnes aporten als seus equips quan milloren el seu propi exercici anterior, així tothom es veu obligat a donar el millor i es valoren totes les aportacions.

Es distingeixen cinc mètodes essencials d'Aprenentatge en Equips d'Alumnes que inclouen aquests tres aspectes de diferent forma. Els tres primers mètodes es consideren com a generals i els dos següents són específics per unes matèries i graus. A continuació adjuntem una taula amb una síntesi.

<p><i>Treball en Equip-Assoliment Individual</i></p>	<p>Els alumnes formen grups heterogenis de quatre a cinc integrants. El docent presenta una activitat i els alumnes treballen en els seus equips fins que tots dominen el tema. A continuació responen qüestionaris individuals en els que no es poden ajudar. Els resultats es comparen amb els exercicis anteriors i s'atorga una puntuació a cada equip d'acord a la superació dels alumnes. Els punts es sumen per establir les qualificacions grupals i els equips obtenen algun tipus de reconeixement.</p>
<p><i>Torneigs de Jocs per equips</i></p>	<p>Es basa en les mateixes presentacions i treballs en equip que en el mètode anterior però es substitueixen els qüestionaris finals per tornejos setmanals, en els que els alumnes participen en jocs acadèmics amb integrants d'altres equips per aconseguir punts pels seus propis grups. Els alumnes competeixen, com a representants dels seus equips contra membres d'altres equips que tenen un nivell d'habilitats similar.</p>
<p><i>Trencaclosques II</i></p>	<p>Adaptació del trencaclosques d'Aronson. La matèria prima d'aquest mètode pot ser un capítol, una història, una biografia o algun text narratiu o descriptiu. Els alumnes treballen en equips heterogenis, se'ls assignen capítols o altres unitats que han de llegir i se'ls faciliten fulls experts que contenen diferents tòpics, en els que cada membre s'ha de concentrar quan llegeix. Acabada la lectura, es reuneixen els alumnes amb els mateixos temes i formen un grup d'experts que discuteix. Després regressen als grups i per torns ensenyen els temes als companys. Finalment, es produeixen avaluacions que cobreixen tots els temes i les puntuacions obtingudes es comptabilitzen pels equips.</p>

<p><i>Team Assisted Individualization</i>²⁵. <i>Individualització ajudada per equips o també anomenat Ensenyament Accelerat per Equips</i></p>	<p>Els alumnes treballen en equips heterogenis de quatre a cinc integrants. Al començar són avaluats i se'ls col·loca en el punt adequat del programa d'individualització. La major part del temps treballen amb materials curriculars individualitzats, però les unitats es treballen dins els equips. L'equip proporciona ajuda i verifica el progrés de cada un dels membres. Periòdicament tenen lloc avaluacions formatives individuals per part d'alumnes encarregats i al final de cada setmana el docent calcula la puntuació dels equips. També es realitzen avaluacions i formacions per part del professor amb tot el grup classe.</p>
<p><i>Cooperative Integrated Reading and Composition</i>²⁶. <i>Lectura i escriptura integrada cooperativa</i></p>	<p>Programa comprensiu per l'ensenyament de la lectura, escriptura i llengua. Els alumnes treballen en equips heterogenis que es coordinen amb l'ensenyament en grups de lectura. Existeix una estructura de recompenses cooperatives que permet guanyar als alumnes premis basats en l'aprenentatge de tots els integrants del grup. El programa té tres components fonamentals: activitats bàsiques individuals relacionades amb els relats; ensenyament directe de la lectura per part del docent; i llengua i escriptura integrades. Totes les activitats segueixen un cicle regular: presentació del docent, pràctica en equip, pràctica independent, pre-avaluació dels iguals, pràctica addicional i avaluació. També es realitzen proves individuals, el docent proporciona formació d'algunes qüestions concretes i es demana als alumnes que llegeixin independentment i que elaborin informes de llibres.</p>

²⁵ Slavin, R. (1990) "Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School", a Sharan, S. (ed.) *Cooperative Learning. Theory and Research*. London, Praeger, pp. 262-271. Slavin, R. (1985) "Team Assisted Individualization. Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction in Mathematics", a Slavin, R. (et al.) (eds) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York, Plenum Press, pp. 177-210. Slavin, R. E. (1999). "IAE y LEIC", a *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p-124-134.

²⁶ Slavin, R. (1990) "Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School", a Sharan, S. (ed.) *Cooperative Learning. Theory and Research*. London, Praeger, pp.271-278. Slavin, R. E. (1999). "IAE y LEIC" a *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 135-145.

- *Mètodes d'especialització en l'activitat*

Aquests mètodes estan dissenyats per a que els alumnes adoptin rols específics per a realitzar una activitat grupal general. Cada alumne és responsable exclusiu de la seva pròpia aportació al grup i la tasca del grup esdevé interdependent. Un dels perills d'aquests mètodes és que els alumnes només aprenguin sobre el tema o tasca que se'ls assigna. Per solucionar-ho la majoria inclouen procediments per a que els alumnes comparteixin la informació amb els companys i la resta de la classe. Tot seguit destaquem les característiques principals de cada estratègia concreta.

<p><i>Investigació grupal</i> <i>(Yael Sharan i Rachel Hertz-Lazarowitz)</i></p>	<p>Pla d'organització general de l'aula en la que els alumnes treballen en grups de dos a sis integrants, emprant qüestionaris cooperatius, discussió grupal i planificació i projectes cooperatius. L'alumnat tria els temes d'una unitat que tota la classe està estudiant, els divideixen en tasques individuals i realitzen les activitat necessàries per preparar informes grupals. Cada grup presenta allò assolit a la resta de la classe. Etapes fonamentals: identificació del tema i organització dels alumnes, planificació cooperativa de l'activitat d'aprenentatge, realització de la investigació, preparació de l'informe, presentació de l'informe i avaluació. El docent proporciona recursos i actua com a facilitador.</p>
---	--

<p><i>Co-op co-op</i></p>	<p>Mètode semblant a la investigació grupal que posa als equips en cooperació entre ells per estudiar un tema determinat. Les fases principals són: a) els alumnes discuteixen i se'ls estimula per a que descobreixin i expressin els interessos sobre el tema; b) es construeixen els equips, formant grups heterogenis de quatre o cinc integrants; c) els equips seleccionen els temes; d) s'originen els minitemes ja que els grups divideixen les unitats en seccions; e) preparació del minitema i treball individual; f) presentació dels minitemes als companys dels equips; g) preparació de les presentacions dels equips, es realitza una integració i síntesi dels minitemes; h) presentacions; i) avaluació de les presentacions dels equips, de les aportacions individuals, i de la presentació del minitema de cada alumne.</p>
<p><i>Trencaclosques original²⁷ (Elliot Aronson i col·laboradors, 1978)</i></p>	<p>Mètode semblant al Trencaclosques II però que presenta alguna diferència fonamental: els alumnes llegeixen seccions diferents de les que han de llegir els companys, així els experts tenen informació única i els equips valoren més l'aportació de cadascú. La part més difícil del mètode és que cada secció ha d'estar escrita de manera que resulti comprensible per sí mateixa. Tot i així es considera com una de les estratègies d'aprenentatge cooperatiu més flexibles que permet incorporar variacions que mantenen el model bàsic canviant alguns detalls.</p>
<p><i>Ensenyament complex (Cohen, Universitat Stanford, 1986)</i></p>	<p>Desenvolupament d'alguns enfocaments de l'aprenentatge cooperatiu que emfatitzen l'ús de projectes orientats vers el descobriment en especial de les ciències, les matemàtiques i els estudis socials. L'ensenyament complex s'ocupa del respecte per totes les habilitats dels alumnes, requereixen una àmplia varietat de rols i habilitats i els docents assenyalen on cada alumne sap fer alguna cosa que serveix per a que el grup tingui èxit. Mètode emprat particularment per a l'educació bilingües i classes heterogènies amb grups de llengües minoritàries.</p>

²⁷ El trencaclosques II també es considera un mètode d'especialització en l'activitat.

- *Altres mètodes*

Aprendre Junts - Johnson i Johnson, Universitat de Minnesota -. En aquests mètodes es destaca la importància de la construcció d'equips i de l'autoavaluació grupal, proposant l'ús de qualificacions grupals com a forma de reconeixement. Els alumnes treballen en grups heterogenis de quatre o cinc integrants amb fulls d'activitats. Cada grup entrega només un treball i rep elogis i recompenses sobre la base del treball grupal. Destaquen els mètodes que involucren als alumnes en la controvèrsia cooperativa, que es dona quan dins del grup els participants adopten una posició contraposada que defensen des de les dues perspectives per arribar al consens final.

Mètodes estructurats per parelles. Slavin assenyala dos de fonamentals. D'una banda, la tutoria per parelles de tota la classe - Greenwood, Delquadri i Hall - en que alguns alumnes actuen com a tutors i han de seguir un procediment d'estudi simple. Els tutors presenten problemes als companys, si la resposta és correcta, els que responen guanyen punts. Si no, els tutors ofereixen la resposta i els altres han d'escriure-la tres vegades, rellegir una oració correctament o corregir la seva errada. Cada deu minuts s'alternen els rols. D'altra banda s'explica un mètode similar: la tutoria recíproca per parelles - Fantuzzo, King i Heller - en que també s'alternen els rols de tutor i alumnes per parelles però ofereix als tutors ajudes o problemes alternatius per utilitzar en cas que les respostes no siguin correctes.

L'autor també destaca els mètodes de la discussió grupal i els projectes grupals com a dues de les formes més antigues i difoses de l'aprenentatge cooperatiu. També descriu breument alguns mètodes informals com són la discussió grupal espontània, el producte d'equip, el repàs cooperatiu entre d'altres.

2.3.4. L'organització de l'aula i l'escola cooperativa

Finalment Slavin descriu alguns mètodes d'organització de l'aula cooperativa. Es destaca la necessitat que els educadors creïn un sistema de recompenses grupals positives i estableixin expectatives definides. S'ofereixen algunes tècniques d'organització i algunes estratègies per a la construcció dels equips. Per concloure l'autor proporciona als educadors alguns principis bàsics que cal complir així com algunes formes de solventar els problemes més comuns derivats de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula.

En aquesta línia resulta interessant el que l'autor anomena com l'escola cooperativa²⁸. Després de l'estudi sobre l'aplicació de dos programes concrets - la Individualització Ajudada per Equips i de la Lectura i de l'Escriptura integrada cooperativa-, Slavin conclou que estudiants, professors i administradors poden treballar cooperativament per fer de l'escola un lloc millor per treballar i aprendre. Destacant que aquesta en aquesta nova estructuració cada institució procedirà diferent, tot incorporant alguns elements clau com poden ser l'aprenentatge cooperatiu a l'aula, la formació del professorat i l'aprenentatge conjunt

²⁸ Slavin, R. (1990) "Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School", a Sharan, S. (ed.) *Cooperative Learning. Theory and Research*. London, Praeger, pp.278-280.

sobre els nous mètodes o la planificació cooperativa dels docents, entre d'altres.

2.4. David i Roger Johnson

David i Roger Johnson són dos germans professors a la Facultat d'Educació i Desenvolupament Humà de la Universitat de Minnesota en la que dirigeixen el "Cooperative Learning Center". Són autors de referència pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu i mitjançant el seu model del "Learning Together" destaquen les característiques bàsiques d'aquest tipus d'aprenentatge, insisteixen en la necessitat d'ensenyar a l'alumnat algunes habilitats bàsiques i descriuen determinades tècniques per a crear la interdependència positiva. Una de les obres que ens ha resultat molt útil per aproximar-nos al concepte de cooperació i als trets que caracteritzen l'aprenentatge cooperatiu és el llibre "*Aprender juntos y solos*"²⁹. En aquest, els autors analitzen tres maneres d'estructurar els objectius d'aprenentatge: la competitiva, la individualista i la cooperativa. I en referència a l'aprenentatge cooperatiu ens ofereixen una descripció de les estratègies cooperatives, dels seus elements essencials i de les actuacions que han de desenvolupar els docents. A continuació adjuntem una síntesi d'alguns dels continguts que considerem més rellevants.

²⁹ Johnson, D.; Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

2.4.1. Estructures d'objectius educatius: competició, individualisme i cooperació

Un concepte clau a les aportacions dels germans Johnson és el de la interdependència. La consideren com un aspecte fonamental en la vida de les persones i que tal com expressen *“afecta todas nuestras actividades, incluyendo la productividad, la calidad de nuestras relaciones y la salud psíquica”*³⁰. La interdependència social pot ser positiva, negativa o inexistent i en l'àmbit educatiu, cal emprar-la adequadament en funció dels objectius. Així mateix, els objectius d'aprenentatge poden organitzar-se de manera que afavoreixin les actituds i els esforços cooperatius, individualistes o competitius. I és el docent qui configurarà cada activitat tot considerant que l'estructura escollida determinarà la forma d'interacció entre els alumnes i els resultats que s'assoleixin. Interdependència, objectius i esforços de l'alumnat apareixen com a tres elements vinculats. A continuació, per tal de mostrar la relació adjuntem una taula resum.

Tipologia dels esforços	Interdependència	Estructuració dels objectius
Competitius	Negativa	Els alumnes senten que poden assolir els objectius si i només si els altres no aconsegueixen els seus.
Individualistes	Inexistent	Els alumnes senten que l'assoliment dels seus objectius no té relació amb el que facin els altres.
Cooperatius	Positiva	Els alumnes senten que poden assolir els seus objectius només si els altres alumnes del grup assoleixen els seus.

³⁰ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor p.18.

Aquesta estructuració dels objectius permet distingir tres tipus d'aprenentatge: el competitiu, l'individualista i el cooperatiu. *L'aprenentatge competitiu* es caracteritza perquè l'alumne concentra el seu esforç en actuar millor i amb més precisió que els companys, considerant que només pot assolir els seus objectius si els altres fracassen en assolir els propis. *L'aprenentatge individualista* és aquell que es basa en treballar per un mateix amb la finalitat d'assolir un criteri preestablert, independentment dels esforços dels altres. Finalment, *l'aprenentatge cooperatiu* es considera com l'ús en educació de grups petits en que els alumnes treballen junts per millorar el seu propi aprenentatge i el dels altres, i només poden assolir els propis objectius si els altres assoleixen també els seus. Mitjançant aquest tipus d'aprenentatge, tots els integrants del grup comparteixen un destí comú: treballen pel benefici mutu, reconeixen que el desenvolupament de cadascú és provocat mútuament per un mateix i pels companys, proporcionen poder als altres i se senten orgullosos i celebren els assoliments de qualsevol integrant del grup.

Segons els autors a l'aula s'han d'emprar les tres estructures d'objectius, però no en igual mesura: la cooperació ha d'esdevenir el fonament bàsic, és a dir, el context sobre el que es recolzi tota forma d'ensenyament. Amb això, consideren que "*a l'aula ideal, tots els alumnes aprendrien a treballar cooperativament amb els altres, a competir per diversió i a treballar de forma autònoma*"³¹. La cooperació permet emprar amb eficàcia els procediments competitius i individualistes en activitats coherents, i l'ús integrat dels tres tipus d'estructures d'objectius contribueix a que

³¹ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.18.

cadascuna pugui alliberar tot el seu potencial i resultin més eficaces. Es considera per exemple que la competència³² pot emprar-se per propiciar un canvi de ritme divertit durant una unitat estructurada de manera cooperativa, i l'aprenentatge individualista³³ sol resultar productiu quan la informació apresada s'empra després en una activitat cooperativa.

2.4.2. Components bàsics de la cooperació

Respecte a la cooperació David i Roger Johnson estableixen sis components necessaris per a que aquesta funcioni: interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció cara a cara, ús adequat de les habilitats interpersonals i grupals, i capacitat de processar l'eficàcia amb que ha funcionat el grup. Tot seguit adjuntem algunes idees fonamentals en relació a cadascun dels components³⁴.

Interdependència positiva. L'èxit de cada membre està vinculat al de la resta de grup i viceversa: els alumnes han d'estar convençuts que són tan responsables de l'aprenentatge dels altres com del propi. Segons els autors l'estructura d'aquest tipus d'interdependència exigeix tres passos: assignar-li al grup una tasca clara i comprensible, estructurar la interdependència positiva dels objectius, i complementar la interdependència positiva d'objectius amb altres tipus d'interdependència

³² Per a informació detallada consultar: Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp.183-217.

³³ Per a informació detallada consultar: Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 219-232.

³⁴ Johnson, D.; Johnson, R. (1990) "Cooperative Learning and Achievement", a Sharan, S. (ed.) *Cooperative Learning. Theory and Research*. London, Praeger, pp. 23-36.

positiva com poden ser la interdependència de recompenses, de recursos, de rols o d'identitat entre d'altres³⁵.

Responsabilitat individual. Es refereix al fet que tots els alumnes són responsables d'aprendre els materials assignats i d'ajudar a la resta de membres del grup a aprendre. Així, cadascú ha de fer la seva part de treball. Mitjançant la responsabilitat individual es tracta d'evitar que alguns membres s'emparin en el treball dels altres. Algunes maneres d'estructurar-la són formar grups petits, realitzar proves individuals, portar a terme avaluacions orals a l'atzar, assignar a un alumne de cada grup el rol de verificador, o demanar als alumnes que li ensenyin a algú altre el que han après. El propòsit dels grups cooperatius és fer que cadascun dels integrants sigui un individu més fort per ell mateix i, tal com s'assenyala, la responsabilitat individual és la clau per assegurar que tots els membres del grup es vegin reforçats per l'aprenentatge cooperatiu.

Interacció cara a cara. En les experiències cooperatives els alumnes han de treballar junts realment i tothom ha d'afavorir l'aprenentatge dels altres a través de l'ajuda i l'alè: els alumnes estimulen l'èxit dels altres tot construint un sistema de recolzament acadèmic i personal. La interacció promotora esdevé una qüestió fonamental i aquesta es dona quan les persones estimulen i afavoreixen els esforços dels altres per realitzar activitats que permetin assolir els objectius del grup. Algunes formes de treballar aquest tipus d'interacció són destinar temps a que els grups es reunixin, que els docents la destaquin com a element positiu o afavorir el seu desenvolupament a través d'algunes estratègies com ara festejar les evidències.

³⁵ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.118.

Ús adequat de les habilitats interpersonals i grupals. Si es pretén que els grups cooperatius resultin productius cal ensenyar als alumnes unes habilitats socials necessàries per la col·laboració d'alt nivell i motivar-los per a que les emprin. Algunes habilitats necessàries per a la cooperació estan relacionades amb l'acceptació dels altres, la comunicació apropiada o la resolució de conflictes. Per coordinar els esforços i assolir els objectius comuns els alumnes hauran d'aprendre a confiar en els altres, a comunicar-se amb precisió, a recolzar-se i a resoldre els problemes de forma positiva.

Capacitat de processar l'eficàcia amb que ha funcionat el grup. L'eficàcia del treball grupal depèn de que el grup reflexioni sobre el seu funcionament: veure quines accions han resultat útils, quines no i prendre decisions sobre allò que s'ha de conservar i què s'ha de canviar. Aquest element es refereix a l'autoreflexió de grup i es correspon amb un temps en que els membres del grup reflexionen conjuntament sobre el procés de treball en funció dels objectius i les relacions de treball, tot prenent decisions d'ajustament i millora.

També s'adverteix que no tots els grups són cooperatius i que el fet de posar a treballar conjuntament a les persones no garanteix que ho facin de forma cooperativa. Es distingeixen quatre grups d'aprenentatge bàsics: el pseudogrup d'aprenentatge, el grup d'aprenentatge tradicional, el grup cooperatiu i el grup cooperatiu d'alt rendiment. El *pseudogrup d'aprenentatge* és constituït per a que els membres treballin junts però no tenen interès en fer-ho, a més, presenta una estructura que afavoreix la competència. En el *grup d'aprenentatge tradicional* els membres accepten treballar junts però no veuen que això els porti massa beneficis, i

l'estructura afavoreix el treball individualista. Al *grup d'aprenentatge cooperatiu* els alumnes han de treballar junts per assolir els objectius compartits. Finalment, pel que fa al *grup d'aprenentatge cooperatiu d'alt rendiment* satisfà tots els criteris per ser cooperatiu i es superen totes les expectatives raonables tenint en compte als integrants³⁶.

2.4.3. Tipologia de grups d'aprenentatge cooperatiu

Els autors distingeixen i desenvolupen tres grups d'aprenentatge cooperatiu: els grups formals, els grups informals i els grups de base. A continuació adjuntem alguns dels seus trets fonamentals. Els *grups d'aprenentatge cooperatiu formals* duren entre una classe i varies setmanes i permeten estructurar qualsevol activitat acadèmica. A la vegada, faciliten que els alumnes s'impliquin de forma activa en el treball intel·lectual. Per a portar a terme activitats mitjançant aquests grups s'han de seguir una sèrie de passos en relació a quatre moments essencials: decisions prèvies a l'ensenyament, explicació i estructuració cooperativa, control i intervenció i, finalment, avaluació i processament de la interacció. Tot seguit oferim una taula resum amb la síntesi d'algunes de les accions principals que han de realitzar els educadors per a cada fase.

³⁶ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp.110-111.

	<i>Accions Principals</i>
<i>Prendre decisions prèvies a l'ensenyament</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formular els objectius. - Decidir el tamany dels grups. - Triar un mètode per formar els grups. - Decidir l'assignació dels rols. - Organitzar l'aula i els materials.
<i>Explicar la tasca i l'estructura cooperativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Oferir explicacions vàries als alumnes sobre l'activitat, els criteris per l'èxit, la responsabilitat individual i les conductes esperades. - Estructurar la interdependència positiva.
<i>Controlar i intervenir</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar a cada grup i la seva interacció. - Intervenir quan sigui necessari per millorar l'activitat i el treball en equip amb la finalitat d'ajudar-los a aprendre i a interactuar amb major habilitat. - Proporcionar ajuda per a realitzar la feina i per ensenyar determinades habilitats socials.
<i>Avaluar l'aprenentatge i processar la interacció</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluar la qualitat i quantitat de l'èxit dels alumnes. - Assegurar que els alumnes processin l'eficiència dels seus grups d'aprenentatge. - Fer que els alumnes pensin algun pla de millora. - Fer que celebrin l'esforç dels integrants del grup. - Proporcionar una cloenda a l'activitat. - Avaluar la qualitat i quantitat d'aprenentatge. - Processar com ha funcionat el grup.

Referent als *grups d'aprenentatge cooperatiu informals* es corresponen amb grups ad hoc que duren entre uns minuts i unes classes. Se'ls utilitza durant l'ensenyament directe per concentrar l'atenció dels alumnes en els materials que han d'aprendre, crear un clima favorable per l'aprenentatge, ajudar a establir expectatives sobre el que inclourà l'activitat, assegurar que els alumnes processin cognitivament el material que se'ls ensenya i proporcionar un tancament a la sessió educativa. En definitiva, a través d'aquests grups el docent s'assegura que durant les explicacions i l'ensenyament directe els alumnes no esdevinguin espectadors, sinó que

restin actius cognitivament. “Si se fragmentan las explicaciones en breves periodos de procesamiento cooperativo, se restará algo de tiempo a la explicación, pero se podrá combatir con mayor eficacia el problema de las explicaciones: que la información pase de las notas del profesor a las notas del alumno sin pasar por la mente de ninguno de ellos”³⁷. Dos exemples per a treballar mitjançant aquests grups són les discussions centrades abans i després de cada explicació, o les discussions per parelles. Els autors adverteixen de la importància que els educadors facilitin instruccions explícites i precises sobre la tasca i es demani als grups alguna producció concreta com pot ser una resposta escrita.

Finalment, els *grups cooperatius de base* es corresponen amb grups heterogenis de llarg termini i amb membres estables: es reuneixen amb regularitat i tenen una durada mínima d’un curs. El seu objectiu principal és fer que els integrants s’ofereixin entre sí el recolzament, l’ajuda i l’alè necessaris per progressar acadèmicament. Distingim entre els grups de classe i els d’escola. Els grups cooperatius de classe han d’afavorir que els integrants contribueixin activament al treball de grup, s’esforcin per mantenir relacions de treball amb la resta, realitzin totes les activitats i ajudin als companys a realitzar les seves. A més, han d’estar disponibles per ajudar a cada integrant del grup individualment, considerant que com més nombrosa sigui la classe i més complexa la matèria més important serà tenir aquests grups de base. Els grups de base de l’escola es configuren a principi de curs i es reuneixen regularment a diari i/o setmanalment. Aquests, funcionen com un component essencial de la vida

³⁷ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, p.88.

escolar. Els grups cooperatius de base centren el poder de les relacions de llarg termini en el recolzament acadèmic, la motivació per l'esforç, la creació d'actituds positives vers l'aprenentatge, l'increment de la retenció i l'afecte i el compromís necessaris per una experiència escolar plena.

Els autors afirmen que l'aprenentatge cooperatiu formal, l'informal i els grups cooperatius de base constitueixen una "gestalt" que permet als docents crear una comunitat d'aprenentatge dins les aules i les escoles. L'ús integrat d'aquestes estratègies permet que l'aprenentatge cooperatiu predomini a l'aula. Però a més, per arribar a assolir una veritable comunitat d'aprenentatge que es caracteritzi pels esforços cooperatius per assolir objectius significatius compartits, cal que els equips cooperatius proliferin també entre el personal docent.

D'altra banda, conjuntament amb algunes propostes concretes que integren el treball amb els diversos grups d'aprenentatge cooperatiu³⁸, els autors ens ofereixen alguns procediments d'avaluació generals que es poden utilitzar a la cooperació. Es proposen la realització de proves i exàmens, les composicions i presentacions, els projectes individuals i grupals, l'elaboració de carpetes, les observacions, els qüestionaris d'actitud o els diaris i registres d'aprenentatge, entre d'altres mètodes. Es considera que aquests mètodes permeten que els grups d'aprenentatge cooperatiu s'involucrin en l'aprenentatge de qualitat total i proporcionin una forma comprensiva i justa de facilitar qualificacions.

³⁸ Johnson, D.; Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 137-152.

Pel que fa al paper de l'educador a les activitats cooperatives esdevé un guia que acompanya i que descobreix amb els alumnes. A més, s'encarrega de transmetre a l'alumnat l'apreci i el respecte que permet que treballin cooperativament a l'aula i que gaudeixin fent-ho. Per aquest motiu, tal com assenyalen els autors, és important que els professors observin, reconeguin, valorin i celebrin els esforços dels alumnes per aprendre i per estimular l'aprenentatge dels altres.

2.4.4. Resultats de la cooperació sobre l'aprenentatge

En relació als resultats de la cooperació cal destacar en primer lloc, els efectes dels patrons d'interacció cooperatiu. La interdependència positiva pròpia de la cooperació afavoreix que els alumnes es preocupin per estimular l'aprenentatge i l'èxit dels companys. La interacció promotora es defineix com l'estímul i la facilitació dels esforços d'un altre per arribar a l'èxit, realitzar les tasques i produir en pro dels objectius del grup. Així, encara que la interdependència positiva exerceix efectes sobre els resultats que s'assoleixen a través de la cooperació, es considera que és la interacció promotora el que més influeix més sobre els esforços, les relacions afectives i compromeses, l'adaptació psicològica i la competència social de l'alumnat.

Els autors caracteritzen la interacció promotora i per tant les activitats cooperatives, perquè afavoreixen que els alumnes s'ofereixin ajuda eficaç i eficient, intercanviïn recursos, processin la informació amb més eficàcia, es proporcionin retroalimentació mútua per millorar el desenvolupament de les activitats o obligacions, desafiïn les conclusions i raonaments dels altres per afavorir millors decisions i una major comprensió dels problemes, fomentin l'esforç per assolir els objectius

comuns, influeixin en els esforços dels altres per assolir els objectius del grup, actuïn de forma confiada i confiable, estiguin motivats per esforçar-se pel benefici mutu i mantinguin un nivell d'ansietat baix.

Pel que fa als resultats sobre l'aprenentatge dels esforços cooperatius en comparació amb els competitius i individualistes, els autors els articulen entorn tres grans categories: els esforços per l'èxit, les relacions interpersonals positives i l'adaptació psicològica. A continuació adjuntem una taula amb alguns dels efectes que les experiències d'aprenentatge cooperatiu comporten en l'alumnat.

<i>Esforços per l'èxit</i>	<i>Relacions interpersonals positives</i>	<i>Adaptació psicològica</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Major ús d'estratègies superior de raonament i pensament crític. - Actituds més positives vers les matèries i l'educació en general. - Motivació més ferma en relació a l'aprenentatge. <ul style="list-style-type: none"> - Augment de la productivitat: els grups poden passar més temps treballant junts. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afavoreix l'afecte i la construcció de relacions positives entre iguals. - Augment del recolzament social, el compromís i l'estímul vers la tasca. <ul style="list-style-type: none"> - Contribueix a un desenvolupament social saludable . - Augment de la satisfacció cap a l'experiència d'aprenentatge i de la retenció. 	<ul style="list-style-type: none"> - Major adopció de punts de vista cognitius i afectius. - Augment de l'autoestima dels alumnes; les persones es veuen capaces i competents. - Millora i augment de les habilitats socials dels alumnes.

Els esforços dels alumnes, les seves relacions interpersonals i la seva salut psicològica són tres elements interrelacionats i que s'influeixen mútuament. Amb això, tal com destaquen els autors, els esforços conjunts per assolir els objectius comuns creen relacions afectuoses i compromeses, a la vegada que les relacions afectuoses i compromeses entre els integrants

d'un grup augmenten l'esforç conjunt del grup per l'èxit. Aquests esforços conjunts per assolir objectius comuns també afavoreixen la salut psicològica i la competència social i, com més saludables psicològicament siguin els integrants d'un grup, més capaços seran de contribuir a l'esforç conjunt. Finalment, com major és l'afecte i el compromís en les relacions entre els integrants d'un grup, majors són la seva salut psicològica i les seves competències socials. I com més psicològicament saludables siguin els integrants del grup, més capaços seran de construir i mantenir relacions afectuoses i compromeses.

2.5. Helen Cowie i Patti Wallace

Helen Cowie és professora del "European Institute of Health and Medical Sciences" a la Universitat de Surrey a Guildford. Algunes de les seves línies de recerca es corresponen amb temàtiques vinculades a l'ajuda entre iguals, el bullying o la salut emocional dels joves. És directora del "UK Observatory for the promotion of non-violence" i membre de la "British Psychological Society". Patti Wallace és psicòloga, psicoterapeuta i assessora amb elevada experiència en el camp de la salut mental i teràpia psicològica. Ha dissenyat i impartit programes de formació a Canadà, Àfrica Oriental i el Regne Unit.

Una de les obres que per a nosaltres ha estat clau es correspon amb el llibre "*Peer Support in Action*"³⁹. En aquest les autores es centren en els programes d'ajuda entre iguals⁴⁰ com a una eina que permet tractar la

³⁹ Cowie, H.; Wallace, P. (2000) "*Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*". London, SAGE Publications.

⁴⁰ A algunes publicacions relacionades s'empra el terme de suport o recolzament entre iguals.

violència en l'àmbit escolar. Es descriuen la naturalesa i les formes que poden prendre els programes, a la vegada que s'ofereix una guia pràctica amb informació sobre com desenvolupar-los o com formar als agents implicats. També treballen temes relacionats amb qüestions ètiques i legals o amb la supervisió i avaluació dels programes. A continuació oferim una síntesi d'alguns continguts fonamentals referents a la classificació i caracterització de les estratègies d'ajuda entre iguals.

Tal com assenyalen les autores, la qualitat de les relacions entre iguals, els rols que els joves assumeixen en la interacció amb els altres i la responsabilitat vers la comunitat són aspectes que afecten el sentit que tenen d'ells mateixos i de la resta, a la vegada que també influeixen en la pròpia construcció del món social. Amb això consideren que els programes d'ajuda entre iguals són iniciatives que permeten potenciar els comportaments de suport i ajuda entre els membres de les organitzacions, el que pot contribuir a crear un clima càlid, amigable i d'obertura emocional. Aquest tipus de programes es basen en els recursos que els amics ofereixen espontàniament i poden tenir lloc a qualsevol institució i amb qualsevol grup d'edat. Amb la participació dels alumnes en aquests programes es pretenen assolir objectius com poden ser promoure el seu desenvolupament personal, utilitzar els propis estudiants per a que tinguin cura i es recolzin els uns als altres, tenir una influència positiva en el clima emocional del centre escolar i aportar un vincle entre alumnes amb problemes i l'àmbit de l'orientació- tutoria, entre els més destacats.

2.5.1. Característiques de l'ajuda entre iguals

Pel que fa als trets característics de l'ajuda entre iguals Cowie i Wallace identifiquen tres fonamentals. En primer lloc, els joves són entrenats per treballar junts fora del seu cercle d'amistat el que contribueix a reduir els prejudicis i fomenta la confiança entre gènere i grups ètnics. En segon lloc, aquestes activitats ofereixen l'oportunitat als joves d'aprendre habilitats de comunicació, de compartir informació i de reflexionar sobre les seves pròpies emocions. En tercer i darrer lloc, els joves són formats per tractar els conflictes i ajudar als companys a relacionar-se els uns amb els altres d'una forma constructiva i no violenta.

Malgrat els programes d'ajuda entre iguals poden prendre formes diverses, les autores els classifiquen a partir de dos criteris: si es basen en proporcionar ajuda emocional o si emfatitzen l'educació i la transmissió d'informació. Entre les pràctiques en que els estudiants ofereixen suport a nivell emocional s'inclouen les experiències dels companys amics, la mediació i resolució de conflictes i els enfocaments basats en l'orientació. A les activitats centrades en l'educació i la transmissió d'informació trobem la tutoria, l'educació i la mentoria entre iguals.

A continuació mostrem els diferents tipus d'ajuda entre iguals conjuntament amb una breu caracterització⁴¹. Seguint la proposta de les autores distingim entre les activitats que es poden portar a la pràctica amb alumnes de qualsevol edat, de les indicades per estudiants de secundària i universitat.

⁴¹ Cowie, H.; Wallace, P. (2000) "*Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*". London, SAGE Publications, pp.5-22. Cowie, H.; Fernández, J. (2006). "Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollos y retos". *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), pp. 291-310. Disponible a: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116> [accés 22.01.2011]. Cowie, H. (1998) "La ayuda entre iguales". *Cuadernos de Pedagogía*, 270, pp.56-59.

2.5.2. Programes d'ajuda entre iguals per a totes les edats

Les activitats que s'inclouen en aquest tipus de programes estan destinades a alumnes que tenen des de set anys a més de divuit. Tot seguit adjuntem una síntesi dels seus trets generals.

Grups de treball cooperatius: Co-operative group work. En aquests programes s'ensenyen als alumnes habilitats de col·laboració mitjançant activitats estructurades. Es caracteritzen perquè els alumnes adquireixen una sèrie de rols dins l'aula i perquè periòdicament tenen lloc sessions informatives i de reflexió sobre els esdeveniments i els intercanvis interpersonals produïts. El treball en grup cooperatiu proporciona un entorn en que els nens poden explorar les relacions entre sí i poden compartir els problemes en un ambient de confiança. Cowie sosté que el treball en grup cooperatiu presenta tres característiques bàsiques. La primera és que els nens estan preparats per treballar junts fora dels grups d'amistat. La segona fa referència a que els infants es comuniquen, comparteixen informació i es divideixen el treball per assolir un objectiu comú en grups. La darrera característica és que els conflictes es discuteixen a la vegada que s'intenten resoldre.

L'hora del Cercle: Circle Time. Estratègia en que un mestre lidera i dinamitza a un grup d'alumnes per a que comparteixin els seus sentiments i preocupacions i, si és possible, busquin alternatives per a millorar la seva situació. Així, s'intenta afavorir la comunicació efectiva entre els membres d'un grup classe amb la voluntat de potenciar les fortaleses de cada individu, i de crear un espai segur en el que es puguin explorar qüestions d'interès però també les dificultats. D'aquesta forma els alumnes se senten recolzats i treballen conjuntament en la millora de les relacions interpersonals. La freqüència de trobada sol ser setmanal i les

sessions duren sobre vint o trenta minuts. Aquestes activitats ofereixen als infants la possibilitat de discutir preocupacions i qüestions personals, d'explorar la seva relació amb els adults i els companys, de desenvolupar un sentiment de comunitat i d'aprendre a través de la reflexió i el silenci. També permet treballar amb l'alumnat qüestions com són: escoltar i parlar en torns, empatitzar amb els sentiments dels altres, buscar solucions davant els problemes o acceptar les opinions dels companys amb tolerància, per exemple.

Companys amics: Befriending. En aquest tipus d'activitats els alumnes ofereixen recolzament i amistat de forma informal a aquells companys que són més vulnerables degut a la soledat, l'exclusió social o victimització. La proposta es basa en les habilitats naturals d'ajuda que els infants aprenen a través de la interacció diària amb els amics i la família. Així, tot i que es forma als voluntaris en relació a algunes habilitats interpersonals com són l'escolta activa, l'assertivitat o el lideratge, el recolzament es produeix parlant o jugant durant l'estona del pati amb els companys en risc.

El cercle d'amics: Circles of Friends. Mètode amb el que s'intenta afavorir que davant els alumnes que manifesten signes d'angoixa, els companys s'impliquin sense ignorar aquest fet. Els valors que es troben a la base de la proposta són la inclusió i la creença que no hi ha justícia social fins que tothom pertany i té un lloc igualitari a l'escola i a la comunitat. Es tracta d'una iniciativa creativa i innovadora que empra el recolzament entre iguals per oferir ajuda als nens amb problemes i als problemàtics, a la vegada que permet configurar una xarxa per a les persones que manifesten dificultats en les seves relacions i conductes amb els altres.

*Mediació i resolució de conflictes: Mediation and conflict resolution*⁴².

Procés estructurat en que alumnes voluntaris i formats ajuden a resoldre els conflictes que es donen entre companys. Els mediadors reben un programa de preparació que els proporciona tècniques concretes per mediar en les discussions: escolta activa, expressió de sentiments, clarificació del significat mitjançant termes clars i sense ambigüitat, sensibilitat adequada respecte la comunicació no verbal i diferents formes de fer preguntes⁴³. En aquest tipus d'activitat es considera que el conflicte no és dolent en si mateix i que quan es produeix no té perquè esdevenir una competició. Durant la mediació els alumnes són els responsables de resoldre el problema i d'elaborar d'una solució conjunta, la qual cosa afavoreix que desenvolupin competències relacionades amb la gestió dels conflictes i la comunicació. Finalment, es destaca com aquesta intervenció ofereix una solució no punitiva davant els problemes, i com en el resultat ambdues parts implicades surten guanyant.

Tutoria entre iguals: Peer Tutoring. Estratègia que es caracteritza perquè cada alumne assumeix un rol determinat: el de tutor i el d'aprenent. Normalment aquestes intervencions es centren en continguts curriculars i al tutor se li proporcionen materials concrets que afavoreixin l'aprenentatge del tutorat. El temps que comparteixen aquests alumnes es destina a realitzar jocs estructurats, a tasques relacionades amb els deures i amb la possibilitat de parlar obertament sobre sentiments i preocupacions. A més, normalment els tutors són entrenats per fer de guies i oferir models de conducta als companys a través del contacte individual.

⁴² Cowie, H.; Wallace, P. (2000) "*Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*". London, SAGE Publications, p.18.

⁴³ Cowie, H. (1998) "La ayuda entre iguales". *Cuadernos de Pedagogía*, 270, pp.56-59.

2.5.3. Programes d'ajuda entre iguals per a estudiants de secundària i universitat

Donada la seva complexitat, els temes dels que s'ocupen i la formació que requereixen, les activitats que s'inclouen en els programes que tot seguit presentem, estan indicades per a alumnes que tinguin des d'onze fins a més de divuit anys.

Intervencions basades en l'orientació: Counselling-based interventions. Les propostes d'orientació constitueixen la forma més complexa de preparació i posada en pràctica. Als alumnes que ofereixen l'ajuda se'ls facilita un repertori ampli d'habilitats imprescindibles i generalment es troben sota la supervisió d'un professional. La preparació per a poder realitzar l'orientació es centra en algunes tècniques d'assessorament provades: escolta activa, expressió retroactiva a l'interessat dels sentiments que revelen les seves paraules, parafrasejar allò dit per l'interessat amb tacte i sensibilitat, manifestació d'empatia respecte els sentiments dels altres, i desenvolupament d'un vocabulari relatiu als estat emocionals. Tots els programes que adopten aquest enfocament posen l'accent en que els participants sintonitzin amb els sentiments dels altres. A més, els professionals responsables de la formació estableixen un sistema de supervisió periòdica per tal de garantir la seguretat de qui ajuda i de qui és ajudat, per reforçar la importància de la confidencialitat i per respectar els límits de la intervenció.

Educació entre iguals: Peer education. Les autores empren la definició de Finn i es refereixen a l'educació entre iguals com el procés mitjançant el qual persones que no són professionals però que tenen l'objectiu d'educar, comparteixen informació, actituds i conductes. En general, aquest mètode implica l'intercanvi d'idees i recursos sobre temàtiques vitals de la mà de

persones que tenen credibilitat pel grup d'iguals, i que es perceben com a propensos comprendre i empatitzar amb la resta. Així, generalment els formadors solen ser propers en edat a aquells amb qui treballen, encara que alguns programes involucren a estudiants grans que treballen amb d'altres més joves. Es destaca com aquesta estratègia ofereix una oportunitat de baix cost per a satisfer la creixent necessitat d'informació sobre determinades qüestions com són l'educació per la salut o les drogues per exemple.

Mentoria entre iguals. Peer mentoring. Estratègia que s'ha introduït a l'àmbit escolar com a mitjà per a reforçar la motivació dels alumnes i l'obertura dels seus horitzons. En aquesta es dona un suport individualitzat que es basa en la relació entre un estudiant més jove – aprenent- i un estudiant més experimentat – mentor- . L'alumne que ofereix l'ajuda actua com un model a seguir i té com a objectius principals promoure l'augment de les aspiracions del company, oferir reforç positiu i un recolzament obert, així com proporcionar un espai on els aprenents puguin desenvolupar una actitud de resolució de problemes a qüestions importants de la seva vida.

2.5.4. Altres consideracions

Encara que el format de les estratègies és específic per a cada cas, segons les autores totes les activitats comparteixen alguns trets comuns. En primer lloc, els alumnes que ofereixen l'ajuda normalment són voluntaris, reben formació prèvia referent a les necessitats i els objectius, sovint participen a un entrenament experiencial, i durant la seva actuació són supervisats. Resulta fonamental la formació dels alumnes sobre habilitats relacionades amb la comunicació, l'escolta activa, l'empatia, una

actitud orientada a resoldre els problemes o una bona disposició per adoptar un rol d'ajuda. En segon lloc, pel que fa al paper dels adults, en totes les activitats s'encarreguen de proporcionar l'entrenament necessari i un entorn de suport adequat. Els educadors faciliten als joves l'oportunitat d'oferir resposta a un problema específic, a la vegada que potencien que els ajudants adquireixin determinades habilitats i estratègies. El seu paper es basa en el recolzament i la supervisió, sense imposar solucions. Altrament, Cowie i Wallace identifiquen algunes qüestions clau en l'efectivitat dels sistemes d'ajuda entre iguals que tot seguit adjuntem.

- Els iguals són capaços de detectar la violència més aviat que els professors i adults.
- És més probable que els joves confiïn en algun company que no en un adult.
- Les víctimes de la violència tenen a algú a qui acudir i perceben que l'escola actua sobre el problema.
- Als professors sovint els manquen temps i recursos per ocupar-se de tots els problemes interpersonals que els arriben a llarg del dia.
- Els ajudants assoleixen habilitats interpersonals i disposen d'un marc dins el qual poden aprendre sobre ciutadania activa.
- Amb el temps, l'escola és percebuda pels pares i mares com una organització que té cura i es preocupa pel benestar dels seus estudiants.
- Els sistemes d'ajuda entre iguals ofereixen importants relacions potencials amb altres serveis de l'escola.

- Entre els ajudants sovint es troba un important nombre de joves que amb anterioritat han estat víctimes de violència. Això els fa tenir empatia per l'experiència, a més de permetre la seva integració en un grup d'iguals en el que predomina el recolzament i l'ajuda.

Finalment, les autores defensen que els programes d'ajuda entre iguals contribueixen a l'educació personal i social dels alumnes, a la vegada que es millora la qualitat de la vida a les escoles i comunitats. A més, la naturalesa no punitiva de l'ajuda entre iguals ofereix canals de comunicació clars i genuïns entre els agents involucrats. I tot i les limitacions de l'avaluació d'aquests programes, les investigacions realitzades recolzen fins a cert punt la idea que aquests programes aconseguen amb el temps millorar el clima social escolar, proporcionant als alumnes estratègies i tècniques necessàries per oposar-se a les agressions infligides entre companys⁴⁴.

3. Síntesi Final

Mitjançant l'anàlisi bibliogràfic realitzat hem pogut assolir els tres objectius que ens plantejàvem en aquesta fase de la recerca. En primer lloc, hem obtingut una visió general d'alguns dels mètodes més emprats que

⁴⁴ Cowie, H.; Fernández, J. (2006). "Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollos y retos". *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), pp. 291-310. Disponible a: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116> [accés 22.01.2011]

prenen la interacció educativa entre iguals com a eix central. En segon lloc, hem pogut conèixer i sistematitzar alguns dels elements fonamentals de cada proposta. Finalment, aquesta aproximació ens ha permès delimitar i acotar el nostre objecte d'estudi.

Per concloure aquest primer punt volem oferir una síntesi global dels continguts mostrats conjuntament amb algunes reflexions extretes en aquesta etapa de la investigació que ens han permès avançar en el procés de recerca. Amb la pretensió de recollir i unificar alguns dels punts més destacats, a continuació adjuntem quatre quadres amb el resum dels continguts més destacats de cada modalitat de relació educativa entre iguals presentada.

Aprenentatge assistit entre iguals	
Adquisició de coneixements i habilitats a través de l'ajuda activa i el recolzament dels iguals	<i>Característiques fonamentals:</i> els protagonistes comparteixen un mateix grup social, no hi ha cap professional i es considera que tot ajudant als altres a aprendre, els alumnes també aprenen.
	<i>Tutoria entre iguals:</i> transmissió de coneixements entre alumnes que desenvolupen dos rols diferenciats.
	<i>Educació entre iguals:</i> iniciatives orientades al desenvolupament i creixement personal. Exemples: programes d'educació per la salut, d'orientació i de modelatge entre iguals.
	<i>Feedback entre iguals:</i> estratègies basades en el retorn d'informació entre alumnes amb pretensió de millora. Modalitats: supervisió i avaluació entre iguals.

Tutoria entre iguals	
<p>- Fórmula educativa individualitzada entre alumnes.</p>	<p><i>Tutor:</i> ofici similar al del docent i que integra diverses dimensions – mediatadora, d'animació, pedagògica i complementària -.</p>
<p>- Es considera com un plus qualitatiu a l'aula.</p>	<p>La tutoria pot presentar <i>múltiples formats</i>. Exemples: tutoria recíproca, alternada, cross o same age.</p>
	<p><i>Qüestions a tenir en compte pels educadors:</i> distància entre els alumnes, el domini de la matèria i l'aptitud dels tutors, l'ús flexible del mètode, la proximitat o el distanciament entre les parelles, els processos de dependència i separació de l'alumnat.</p>

Aprentatge cooperatiu	
<p>- Normalment es basa en grups heterogenis de quatre a sis alumnes que treballen per assolir un objectiu comú.</p>	<p><i>Mètodes d'aprenentatge cooperatiu:</i> aprenentatge en equips d'alumnes com per exemple els torneigs de jocs, mètodes específics com la investigació grupal, altres mètodes com és l'Aprenre Junts.</p>
<p>- Estratègia estructurada per qualsevol edat, nivell i gairebé qualsevol matèria.</p>	<p><i>Components bàsics de la cooperació:</i> interdependència positiva, responsabilitat individual, interacció cara a cara entre els membres, ús adequat de les habilitats interpersonals i grupals i autorreflexió del grup.</p>
<p>- Els objectius individuals només s'assoleixen si els altres també assoleixen els seus.</p>	<p><i>Grups d'aprenentatge cooperatiu:</i> formals, informals i de base.</p> <p>El seu ús integrat conjuntament amb la combinació adequada de l'aprenentatge cooperatiu, l'individualista i el competitiu pot afavorir l'aparició de veritables comunitats d'aprenentatge a les aules i escoles.</p>
	<p>Alguns dels <i>beneficis</i> per l'alumnat: interacció promotora, acceptació i integració social, augment de l'autoestima, compromís i participació, afecte i relacions positives, augment de la motivació per les classes i l'escola, adquisició de determinades habilitats interpersonals bàsiques.</p>
	<p><i>Risc</i> a tenir en compte pels educadors: dispersió de la responsabilitat d'alguns membres.</p>

Programes d'ajuda entre iguals	
<p>- Eina per tractar i prevenir la violència escolar.</p> <p>- Es potencien comportaments d'ajuda i suport entre companys, el que contribueix a crear un clima càlid, amigable i d'obertura emocional.</p> <p>- Es basen en els recursos que els amics ofereixen espontàniament.</p>	<p><i>Trets comuns:</i> els alumnes que ajuden normalment són voluntaris i reben formació prèvia, els educadors ofereixen el suport, recolzament i supervisen les activitats.</p>
	<p><i>Algunes potencialitats:</i> els alumnes treballen fora del cercle d'amistat el que disminueix els prejudicis vers els altres i augmenta la confiança; oportunitat per aprendre habilitats comunicatives, compartir informació i reflexionar sobre les pròpies emocions; es facilita formació per tractar els conflictes, ajudar als companys i relacionar-se constructivament.</p>
	<p><i>Tipus de programes:</i> els que emfatitzen l'ajuda emocional entre iguals i els que posen l'accent en l'educació o transmissió d'informació.</p>
	<p><i>Activitats d'ajuda entre iguals indicades per a totes les edats:</i> grups de treball cooperatiu, l'hora del cercle, companys amics, cercle d'amics, mediació i tutoria entre iguals.</p> <p><i>Activitats indicades per alumnes de secundària i universitat:</i> orientació, educació i mentoria entre iguals.</p>

* * * *

L'anàlisi de la informació recollida ens permet extreure dues idees fonamentals per a la recerca que tot seguit comentem breument. La primera idea està relacionada amb la *naturalesa del nostre objecte d'estudi*. Conèixer les aportacions dels diferents autors ens ha permès veure que no hi ha una classificació única que integri el ventall possible de pràctiques basades en la relació educativa entre iguals. Cada expert ofereix la seva visió des d'una posició concreta a través de la que s'aproxima a la realitat

de les interaccions entre l'alumnat. L'ordenació del món de les relacions entre iguals no és una tasca senzilla: la realitat és molt rica i heterogènia i intentar sistematitzar totes les possibilitats és impossible, a la vegada que no tindria molt sentit. Així doncs, a través d'aquesta primera aproximació hem pogut conèixer una àmplia gama d'activitats que comparteixen un "aire de família" i una característica fonamental: els alumnes treballen junts.

La segona idea està vinculada a la *concreció del nostre objecte d'estudi*. Conèixer les diverses modalitats ens ha permès precisar el que abordarem amb la investigació: les pràctiques d'ajuda entre iguals. Una tipologia d'activitats que pren la relació pedagògica entre alumnes com a eix vertebrador. Els alumnes treballen junts mantenint una relació d'asimetria i s'aprofita una diferència existent per a propiciar una relació d'ajuda entre companys. Així, considerem que l'ajuda entre iguals pot incloure activitats com la tutoria, la mentoria, l'orientació, la mediació o el suport entre iguals, entre d'altres, però, que pel contrari, s'allunya dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu presentats⁴⁵.

⁴⁵ Prenem la concepció més clàssica de l'aprenentatge cooperatiu: grups d'alumnes que assumeixen rols diferents des d'un pla de simetria per a assolir un objectiu comú compartit. Tot i això, no obviem que els límits sovint no són clars i que per exemple, la tutoria entre iguals pot ser considerada com un mètode d'aprenentatge cooperatiu. Per a més informació consultar: Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative Learning*. Great Britain, Billing and Sons Limited, Worcester. Duran, D. (coord) (2003) *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.

III. Meta-anàlisi d'experiències escrites

L'aproximació teòrica realitzada a la fase anterior va resultar fonamental en el desenvolupament de la recerca per tres motius fonamentals. En primer lloc, ens va permetre delimitar i concretar el nostre objecte d'estudi: les pràctiques d'ajuda entre iguals. En segon lloc, ens va ajudar a construir algunes idees primàries que van esdevenir la base de la investigació que adjuntem en aquest capítol. En tercer lloc, ens va permetre conèixer diverses modalitats d'ajudes entre iguals implementades majoritàriament a Amèrica i a Anglaterra. Per avançar en la recerca havíem de conèixer quins tipus de pràctiques s'implementen al nostre territori.

Així, prenent com a punt de partida els coneixements obtinguts amb l'estudi de les principals línies de reflexió educatives basades en la relació entre iguals i partint del nostre interès inicial en referència a com es construeixen els vincles entre iguals i quins dinamismes d'educació moral es posen en joc, ens vam proposar determinar l'existència i la forma de les pràctiques d'ajuda entre iguals al nostre context. Amb l'objectiu fonamental de *comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica, analitzar la seva naturalesa, definir el concepte d'ajuda entre iguals i fixar les diferents modalitats*, hem realitzat una meta-anàlisi d'experiències escrites.

En aquest tercer capítol de la tesi oferim la sistematització del procés i dels resultats obtinguts a través de dos blocs de contingut fonamentals. El primer fa referència a la metodologia. En aquest punt adjuntem la descripció del procés d'investigació, concretant i desenvolupant les accions principals que han integrat les diverses fases de la recerca. El segon apartat fa referència a l'anàlisi de les experiències d'ajuda entre iguals i es correspon amb l'informe final de l'estudi realitzat.

Al document s'articulen la presentació de les dades obtingudes conjuntament amb interpretacions i comentaris que se'n deriven.

1. Metodologia

La metodologia emprada en la investigació ha estat un procés de meta-anàlisi d'experiències escrites d'ajuda entre iguals que ha constatat de cinc fases successives i interrelacionades que tot seguit comentarem breument. A la primera etapa va tenir lloc la delimitació del corpus d'anàlisi, un moment bàsic però essencial per determinar les fonts que es consultarien i poder avançar cap a fases posteriors. La segona fase va consistir en un procés de definició i construcció conceptual complex, que ens va permetre delimitar i precisar l'objecte d'estudi a través de la selecció d'experiències i del seu anàlisi. Al tercer estadi de la recerca es va confeccionar una fitxa per a la obtenció d'informació dels articles recopilats. Durant el transcurs del quart període es van recollir les dades més rellevants de les diverses experiències extretes del corpus d'anàlisi mitjançant la fitxa elaborada i, posteriorment es va realitzar el corresponent buidat. Finalment, a la cinquena fase de la investigació es va realitzar l'anàlisi de la informació recollida i, en darrer lloc, es van presentar els resultats obtinguts.

<i>Fase 1</i>	Delimitació del corpus d'anàlisi
<i>Fase 2</i>	Primeres definicions: l'ajuda entre iguals i les seves tipologies
<i>Fase 3</i>	Confecció de la fitxa
<i>Fase 4</i>	Recollida i buidat de dades
<i>Fase 5</i>	Anàlisi i presentació dels resultats

A continuació, amb la finalitat d'oferir una visió completa i detallada de tot el procés d'investigació, sistematitzarem les accions principals portades a terme a cadascuna de les fases de la recerca.

1.1. Delimitació del corpus d'anàlisi

Durant aquesta fase de la recerca la nostra tasca ha consistit essencialment en establir els materials sobre els que ens basariem per a l'anàlisi posterior. El que ens interessava era arribar a conèixer l'estat de la qüestió de les pràctiques d'ajuda entre iguals a la nostra tradició pedagògica, així que vam considerar adient cercar experiències d'aquesta tipologia, o properes, a diferents revistes educatives. Tot i que probablement es podrien considerar altres formes d'aproximar-se a l'objecte d'estudi, vam optar per la revisió de publicacions per diversos motius. En primer lloc, perquè obtenir una imatge de la realitat sobre la temàtica de l'ajuda entre iguals a partir de la pròpia immersió en els centres no és una tasca fàcil. En segon lloc, perquè considerem que normalment aquelles experiències que es publiquen són rellevants, han passat alguns processos de filtratge i descriuen bones pràctiques educatives. En tercer lloc, perquè les revistes solen recollir allò que és més significatiu en un moment determinat. Finalment, perquè creiem que els

textos escrits contenen prou elements informatius per a descriure i caracteritzar les pràctiques d'ajuda entre iguals. Amb això, la revisió de publicacions ens permetria obtenir una visió acurada sobre la tradició existent en referència a aquesta tipologia d'experiències.

Les revistes que vam consultar són: Cuadernos de Pedagogía, Perspectiva Escolar, Kikiriki, Guix, Aula de Innovación Educativa i Escola Catalana. El criteri bàsic que ens va fer seleccionar aquestes publicacions fou que totes tenen alguna secció amb experiències educatives. Vam decidir consultar cinc anys, del 2003 al 2007 ambdós inclosos, ja que consideràvem que resultaria un període suficient per assolir les fites de la nostra recerca. Tot seguit adjuntem un quadre resum en el que detallem l'estructura de cadascuna d'aquestes revistes conjuntament amb una breu explicació dels apartats fonamentals que les integren.

<p><i>Cuadernos de Pedagogía</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació mensual a excepció dels mesos d'estiu (juliol i agost) que configuren un monogràfic. - Pel que fa a l'estructura, a grans trets podem distingir diverses seccions fonamentals. Una estaria integrada per tots aquells articles dedicats a algun tema específic ("Tema del mes"), el qual és treballat des d'una perspectiva teòrica, però a vegades també pràctica. D'altra banda podem distingir articles d'opinió en relació a la temàtica concreta (normalment dins l'apartat anomenat com a dossier). La revista també incorpora un reportatge, una entrevista a algun autor rellevant i un apartat dedicat a bibliografia. Finalment, destaquem la secció dedicada exclusivament a experiències educatives.
--------------------------------------	---

<p><i>Perspectiva Escolar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació mensual a excepció dels mesos d'estiu (juny, juliol i agost). - A la revista s'entrellacen experiències i articles d'opinió i/o aprofundiment sobre temes específics dins les dues seccions principals: el monogràfic i la secció anomenada com "escola". A la publicació també trobem un apartat en el que algun autor rellevant exposa la seva visió o coneixements sobre alguna temàtica. Finalment compta amb un apartat de novetats bibliogràfiques i una cartellera amb diversos recursos.
<p><i>Kikiriki</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació gairebé trimestral, tot i que la seqüència de mesos varia en funció de l'any. - La revista compta amb tres apartats bàsics. El primer fa referència al tema que es treballa i es correspon amb articles pel debat. Dins la secció anomenada com a "dossier" trobem articles d'opinió i explicatius en relació a la temàtica específica. Finalment, el tercer apartat anomenat com a "Tantea" està integrat per experiències educatives.
<p><i>Guix</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació mensual exceptuant els mesos d'abril i setembre. Els mesos d'estiu de juliol i agost configuren una única publicació. - A nivell d'estructura les revistes compten amb articles d'opinió, debat i reflexió. En relació al tema central es dedica tot un apartat monogràfic al seu treball mitjançant aportacions de caire teòric i pràctic. En la secció d'experiències s'adjunten alguns articles de pràctiques educatives diverses. Finalment, cal dir que a la revista també trobem recursos i materials concrets.

<p><i>Aula de Innovación educativa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació mensual exceptuant els mesos d'abril i setembre. Els mesos d'estiu de juliol i agost configuren una única publicació. - Estructuralment la revista compta amb diversos apartats clars i definits en relació a algun tema concret. El primer sol ser un article d'opinió en relació al tema que es treballa. Les seccions anomenades com "Aula de..." i "Innovación educativa" estan integrades per un conjunt d'articles que aporten continguts teòrics i/o pràctics. Dins la publicació trobem una secció d'experiències educatives, "Intercambio de experiencias". Finalment, en relació a la temàtica central a la revista també s'adjunta algun article reflexiu i algun d'expositiu, una proposta didàctica, bibliografia i recursos web. En alguns casos també s'adjunta un suplement en relació al tema central.
<p><i>Escola Catalana</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revista de publicació mensual a excepció dels mesos de juliol, agost i setembre que configuren una única publicació. - A nivell d'estructura la revista està integrada per un conjunt d'articles d'opinió, d'exposició de temes concrets i d'experiències educatives relacionades amb la temàtica que es treballa a cada número. Sovint es dedica algun apartat a recursos, bibliografia i s'entrevista a algun autor rellevant.

1.2. Primeres definicions: l'ajuda entre iguals i les seves tipologies

Determinats els materials que utilitzaríem en la recerca vam iniciar el procés d'aproximació empírica a l'objecte d'estudi. En aquesta fase de la investigació a partir de la lectura, l'anàlisi i el treball sobre els documents recopilats vam definir inicialment el concepte d'ajuda entre iguals i vam establir les seves diferents modalitats. El procés de construcció conceptual d'aquesta etapa es va poder dur a terme gràcies a un conjunt d'accions entrelaçades que tot seguit comentarem.

Les primeres accions que vam realitzar en aquesta fase foren la detecció i la selecció d'experiències que tractessin el tema de l'ajuda entre iguals. Consultant les diverses publicacions, i basant-nos en les idees que havíem construït mitjançant l'aproximació bibliogràfica inicial, vam poder constatar com alguns articles feien referència al nostre objecte d'estudi. Així, vam iniciar el procés de selecció i obtenció d'articles referents a processos d'ajuda entre iguals. Els criteris de selecció en aquesta fase de la recerca es van basar en algunes idees primàries entorn l'objecte d'estudi i una concepció àmplia i diversa del que enteníem com ajuda, tot i que a mesura que avançàvem en el propi procés, els criteris es van anar modificant. En aquest període vam determinar que considerariem com a part de la mostra els articles que parlessin de l'ajuda entre iguals de forma directa –aquells que descrivissin al detall experiències d'aquest tipus -, però també els que ho fessin més indirectament – els que tan sols esmentessin aquest tipus de pràctiques -.

Una vegada vam comprovar que hi havia un registre escrit d'aquesta tipologia d'activitats i a mesura que recopilàvem la mostra sobre la que treballaríem posteriorment, s'iniciaren dues accions complementàries: la lectura i l'anàlisi dels articles. En un principi vam elaborar un petit esquema amb alguns elements que consideràvem bàsics en referència a l'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge servei. Però, a mesura que llegíem i analitzàvem el contingut dels articles, vam poder ampliar i matisar entorn la temàtica. Així doncs, va ser aquesta lectura minuciosa, conjuntament amb la reflexió i l'anàlisi, el que ens va permetre generar noves idees entorn el nostre objecte d'estudi. I fou durant aquesta fase que vam confeccionar una fitxa per l'anàlisi de les experiències dels articles, tal com veurem al corresponent apartat.

A partir d'aquesta dinàmica de treball basada en la selecció, la lectura i l'anàlisi dels documents recopilats, i gràcies a la sistematització de la informació que anàvem extraient dels articles vam definir el concepte d'ajuda entre iguals així com les seves tipologies. Havíem construït conceptualment els següents termes la definició dels quals adjuntem al punt corresponent:

Concepte d'ajuda entre iguals
Tipus de pràctiques d'ajuda entre iguals
<p>Concepte de monitoratge</p> <p>Concepte de mediació</p> <p>Concepte de difusió</p> <p>Concepte d'acompanyament</p> <p>Concepte de tutoria</p>

Veiem com durant aquesta fase de la recerca es van assolir dos dels objectius específics que ens plantejàvem amb la investigació. En primer lloc, vam poder comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita i vam seleccionar una mostra significativa. D'altra banda, vam arribar a construir el concepte d'ajuda entre iguals tot definint-lo, classificant-lo i caracteritzant els diferents tipus de pràctiques que el configuren. Definits els conceptes i de forma simultània, es va iniciar la tercera fase de la recerca.

1.3. Confecció de la fitxa

Aquesta fase de la recerca fou simultània a l'anterior i és que, tal com hem vist, a la vegada que es definien els conceptes centrals de la recerca, es va iniciar la confecció d'una fitxa com a instrument per a l'anàlisi de les experiències d'ajuda entre iguals recollides. L'objectiu essencial que ens vam plantejar en l'elaboració de la fitxa, es corresponia amb el d'obtenir un instrument de recollida d'informació sobre les pràctiques d'ajuda entre iguals. Així doncs, en concordança amb l'objectiu d'obtenir i sistematitzar els trets pedagògics més rellevants de les pràctiques d'ajuda entre iguals, vam confeccionar l'instrument fent especial èmfasi en aquells elements relacionats amb l'aprenentatge servei i l'educació en valors. A continuació adjuntem una síntesi del procés de confecció de la fitxa.

Tal com hem explicat, en un primer moment fou a través de les idees obtingudes durant l'aproximació empírica, que vam determinar alguns elements que creiem bàsics en aquest tipus de pràctiques. A partir d'aquests elements inicials, vam elaborar una fitxa pilot per a la recollida de dades. Mitjançant aquesta primera fitxa vam iniciar un procés de perfeccionament de l'instrument basat en el seu ús sobre la mostra d'articles recollits. A mesura que empràvem la fitxa pilot en l'anàlisi dels documents, s'anava reactualitzant amb nous elements, correccions i precisions sorgides de la informació trobada. Amb això, durant el transcurs de la seva elaboració la vam modificar fins que vam assolir un punt de saturació: ja no hi havia més elements nous a incorporar i la fitxa es podia aplicar sense modificacions a qualsevol experiència. Havíem obtingut la fitxa d'anàlisi definitiva que adjuntem a les pàgines següents.

Autor/a:			
Títol:			
Revista:	Mes:	Any:	
nº	pp:		
Institució:			
Contacte:			

1. Resum

.....

2. Temàtica principal de l'article

Ajuda entre iguals			
Altres		Quina?	

3. Servei

3.1. Tipus d'ajuda

Monitoratge	
Mediació	
Difusió	
Acompanyament	
Tutoria	

3.2. Naturalesa de l'ajuda entre iguals

.....

3.3. Tipus de diferència

D'edat...	Sí (Cross-age)	
	No (Same-age)	
De rol per la desigualtat de...	Coneixements	
	Experiència	
	Destreses	

3.4. Participació dels alumnes

Activa	
Propositiva	

3.5. Durada del servei

Curta	
Mitja	
Llarga	
Sense especificar	

3.6. Ubicació del servei

Educació Formal		a) Infantil	
		b) Primària	
		c) Secundària	
		d) Superior	
		a) Classe	
		b) Centre	
		c) Fora del centre	
	Educació no Formal		Tipus:

3.7 Tipus d'associació entre iguals

Parelles	
Petit grup	
Grup classe	

4. Aprenentatges

4.1. Què aprenen els que fan el servei?

Continguts acadèmics
Continguts de valor

4.2. Com aprenen?

Formació	a) Abans del servei	
	b) Durant el servei	
	Sense especificar	
	a) Informal	
	b) Sistematitzada	
	Sense especificar	
Reflexió	Abans del servei	
	Durant el servei	
	Després del servei	
	Durant tot el procés	
	Sense especificar	

4.3. Què aprenen els que reben el servei?

Continguts acadèmics
Continguts de valor

5. Parteneriat

5.1. Tipus de relacions de parteneriat

Intraclasse	
Interclasse	
Intercentre	
Sense especificar	

6. Paper de l'educador/a

.....

Com ja hem comentat, amb aquesta fitxa preteníem obtenir informació relativa als trets pedagògics més rellevants de les pràctiques d'ajuda entre iguals tenint en compte els nostres dos interessos bàsics: l'educació en valors i l'aprenentatge servei. És per això que vam creure convenient incloure com a apartats més amplis i detallats, tots els elements referents al servei – a l'ajuda- i als aprenentatges. La fitxa definitiva elaborada, tal com podem veure als gràfics anteriors, està integrada per sis apartats fonamentals que a continuació comentarem breument.

Encapçalament de la fitxa. Aquest apartat està pensat per adjuntar informació sobre el propi article i també en relació a l'experiència. S'especifica el nom de l'autor, el títol de l'article, la revista en la que es troba, el mes, l'any, el número i les pàgines. A més, també vam decidir incloure informació referent a la institució en la que s'implementa així com dades en relació al contacte.

Autor/a:		
Títol:		
Revista:	Mes:	Any:
Institució:		
Contacte:		

Resum de l'article. Aquest punt està destinat a una síntesi dels continguts principals de l'article. L'extensió d'aquest apartat varia en funció de la complexitat d'allò explicat, però aproximadament es correspon amb un resum d'unes deu línies.

Temàtica principal de l'article. En aquesta secció s'especifica si l'article es centra en una experiència d'ajuda entre iguals o no. Si l'ajuda entre iguals no és allò fonamental a l'article, s'adjunta quin és l'eix temàtic principal. Vam decidir incorporar aquesta informació, ja que consideràvem que seria important a l'hora d'analitzar les dades recollides i de presentar els resultats. No és el mateix el que es pot extreure d'un article que detalla específicament una experiència en la que un grup de nens i nenes prepara tallers pels seus companys, que el d'un article que es centra en diferents accions per treballar la participació a l'escola, i fa una breu i superficial referència a una activitat implementada al centre en la que els grans preparen jocs pels petits.

Ajuda entre iguals			
Altres		Quina?	

Al tercer punt de la fitxa s'adjunten una sèrie de subapartats que fan referència al servei, és a dir, a l'ajuda que es dóna entre els iguals.

Tipus d'ajuda. En aquest subapartat trobem informació referent a la tipologia d'ajuda entre iguals que es tracta a l'article. Incorporem cinc modalitats essencials: monitoratge, mediació, difusió, acompanyament i tutoria. La classificació de les experiències es va dur a terme a partir de les definicions elaborades sobre les diferents tipologies de pràctiques d'ajuda entre iguals.

Monitoratge	
Mediació	
Difusió	
Acompanyament	
Tutoria	

Naturalesa de l'ajuda entre iguals. En aquest punt s'inclou una síntesi en la que es descriu en què consisteix l'ajuda entre iguals. A l'anàlisi aquest punt esdevé molt important, ja que permet caracteritzar els tipus d'ajuda entre iguals així com exemplificar concretament les diverses tipologies.

Tipus de diferència. Aquest apartat està integrat per dos punts diferenciats. En el primer s'especifica si hi ha desigualtat d'edat entre qui fa l'ajuda i qui la rep. En el segon, es concreta si el rol està determinat per la desigualtat en els coneixements, les habilitats o l'experiència. Ens referim en aquest punt a quina és la diferència entre els iguals que predomina que permet que un dels participants faci un servei a l'altre.

D'edat	Sí (Cross-age)	
	No (Same-age)	
De rol per la desigualtat de	Coneixements	
	Habilitats	
	Experiència	

Participació dels alumnes. En aquesta secció diferenciem entre dos tipus bàsics de participació: l'activa i la propositiva. Com a participació activa entenem el nivell més bàsic de participació en el que els alumnes fan allò que està determinat que han de fer a l'activitat. Com a propositiva ens referim a aquell tipus de participació en el que a més de fer el que s'ha de fer, els alumnes proposen, opinen o valoren. Així doncs, el nivell de participació activa estaria sempre present a qualsevol experiència i en aquells articles en els que no s'especificava el paper concret de l'alumnat, ha estat el que s'ha marcat per defecte.

Activa	
Propositiva	

Durada del servei. Apartat en el que s'especifica la durada de l'activitat en el temps. Per durada curta entenem aquelles experiències en les que la relació d'ajuda, i per tant el servei, es produeix de forma molt puntual: durant un dia concret o al llarg d'una setmana. Per durada mitja considerem aquelles activitats en les que l'ajuda es prolonga durant un temps més o menys llarg, com per exemple durant tot un trimestre. Finalment per la durada llarga ens referim a tot un curs. Adjuntem també una casella de sense especificar per aquells articles en els que aquesta qüestió no queda clara.

Curta	
Mitja	
Llarga	
Sense especificar	

Ubicació del servei. S'inclouen en aquest punt elements sobre on s'emmarca l'activitat, és a dir, en quin context s'implementa. Es distingeix en primer lloc si l'experiència es duu a terme dins l'àmbit formal o no formal. Dins l'àmbit formal s'especifica el nivell educatiu dels que fan el servei: infantil de 3 a 6 anys, primària de 6 a 12, secundària de 12 a 18 i superior de més de 18 anys. També s'especifica el lloc físic en el que es porta a terme el servei: a classe (dins l'aula), al centre (a diversos espais com poden ser el pati, biblioteca, aules polivalents, etc.) i fora del centre (a altres centres educatius, entitats de lleure...). A l'àmbit de l'educació no formal s'explicita el tipus d'entitat en la que es porta a terme l'experiència.

Educació Formal		a) Infantil	
		b) Primària	
		c) Secundària	
		d) Superior	
		a) Classe	
		b) Centre	
		c) Fora del centre	
		Tipus:	
Educació no Formal			

Tipus d'associació entre iguals. En aquest punt s'especifica el tipus d'agrupació entre iguals. Pel que fa al nombre de persones que fan el servei, aquest número oscil·la entre un sol alumne fins a un grup de tres o quatre. En referència als que reben l'ajuda, com a parelles ens entenem una associació propera i individual entre alumnes. Com a petit grup considerem la relació amb un grup de quatre a deu alumnes. Finalment com a grup classe entenem que la interacció es produeix amb més de deu alumnes.

Parelles	
Petit grup	
Grup classe	

El quart punt de la fitxa es refereix als aprenentatges i en ell s'inclouen aquells elements relacionats amb els aspectes formatius de l'activitat.

Què aprenen els que fan el servei? Què aprenen els que reben el servei?
Dins d'aquests dos apartats s'adjunta informació relativa als aprenentatges que adquireixen o que es pretén que adquireixin els que fan el servei i els que el reben. Distingim entre aprenentatges relacionats amb continguts acadèmics i amb valors.

Continguts acadèmics
Continguts de valor

Com aprenen els que fan el servei? En aquest punt s'adjunta informació en relació als processos de formació i reflexió que es realitzen amb els encarregats de fer el servei. Pel que fa a la formació es refereix als coneixements que es faciliten als alumnes que faran el servei. Aquesta formació pot produir-se abans o durant el servei. A la vegada, pot ser informal que és quan es produeix malgrat en algunes ocasions no es considera com a formació (dins aquesta casella trobaríem aquelles experiències en les que es faciliten indicacions generals i de forma assistèmatica per a que els alumnes puguin fer el servei). La formació sistematitzada es refereix a aquelles experiències en les que hi ha una clara

consciència de que sense treballar amb els participants determinades qüestions és impossible fer el servei. La reflexió fa referència als moments de presa de consciència sobre el que s'està fent, per què i/o per a què. Distingim entre reflexió abans del servei, durant el servei, una vegada fet el servei o durant tot el procés de servei. Tal com es pot veure a la taula, tant en la formació com en la reflexió hem adjuntat una casella de sense especificar per aquelles experiències en les que no s'explicita o no es pot deduir.

Formació	a) Abans del servei	
	b) Durant el servei	
	Sense especificar	
	a) Informal	
	b) Sistematitzada	
	Sense especificar	
Reflexió	Abans del servei	
	Durant el servei	
	Després del servei	
	Durant tot el procés	
	Sense especificar	

Tipus de relacions de parteneriat. En aquest punt s'adjunten dades referents al tipus de treball conjunt que porten a terme les persones encarregades de l'activitat. Considerem com a relacions intraclasse aquelles experiències en les que l'activitat no requereix del treball conjunt amb agents externs a la pròpia aula. Com a interclasse entenem aquelles activitats que requereixen de la coordinació i el treball en equip entre membres del propi centre educatiu (professors d'altres cursos, monitors/es, etc.). Pel que fa a les relacions intercentre, englobarien aquelles pràctiques en les que es treballa conjuntament amb persones

externes al propi centre educatiu (un altre centre, una entitat social, un entitat de lleure, etc.). Finalment, també hem adjuntat una graella de sense especificar per aquells articles en els que no s'explicitava el tipus de relació de parteneriat o no quedava prou clara.

Intraclasse	
Interclasse	
Intercentre	
Sense especificar	

Paper de l'educador. Aquest darrer apartat de la fitxa es correspon amb un espai en el que s'adjunten elements referents a les tasques del docent. S'inclou informació referent a la seva funció en referència a l'activitat pel que fa a la planificació, la implementació, el seguiment, l'avaluació, etc.

1.4. Recollida i buidat de dades

Una vegada elaborada la fitxa definitiva es va iniciar un procés de recollida de dades provinent de la mostra obtinguda de les publicacions. La dinàmica que vam seguir durant el transcurs d'aquesta fase es correspon amb la següent. En primer lloc, procedíem a la lectura minuciosa de cada article, tot subratllant aquelles qüestions més destacades en relació als nostres interessos i intentant identificar els elements de la fitxa. Una vegada havíem obtingut una visió general de la informació que ens facilitava l'article, realitzàvem una segona lectura,

aplicant la fitxa i completant-la amb la informació existent. Finalment, revisàvem que la informació de la fitxa i la de l'article fos concordant.

Vam seguir aquest procediment tantes vegades com articles vam recopilar. En aquest punt ens agradaria destacar que per aquells articles que comptàvem amb la descripció de més d'una experiència d'ajuda entre iguals, vam decidir extreure la informació de forma independent. És per això que el número de fitxes no es correspon amb el nombre total d'articles ja que vam aplicar la fitxa seixanta vegades, tot i que el número total d'articles seleccionats van ser cinquanta sis.

Després de la recollida de dades dels articles vam realitzar el seu buidat. Durant aquest període de la recerca la nostra tasca va consistir en extreure i sistematitzar tota la informació recopilada a les fitxes. Així doncs, seguint els diferents punts de la fitxa, vam dur a terme un procés de quantificació dels diferents elements contemplats sobre els que havíem obtingut informació. El conjunt de totes les xifres el vam adjuntar en forma de taula tal com es pot veure a l'apartat dedicat als resultats.

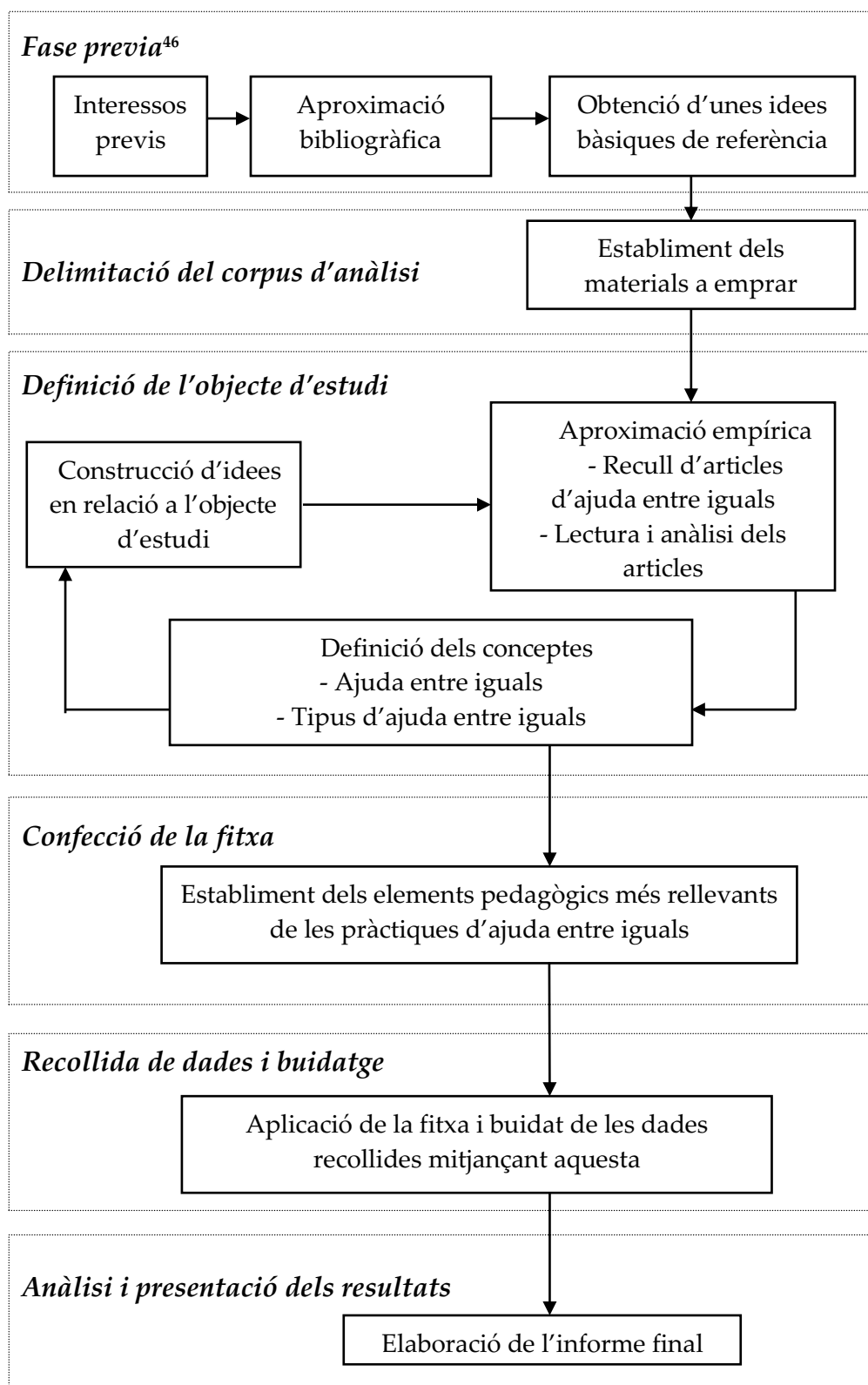
1.5. Anàlisi i presentació dels resultats

A partir de tota la informació recollida i del buidat dels articles, iniciarem la darrera fase de la investigació en la que hem analitzat les dades recollides i hem presentat els resultats en forma d'informe. A través de les fases anteriors havíem obtingut diferents productes: la definició de l'objecte d'estudi i de les seves tipologies, el conjunt de les fitxes completades amb la informació extreta dels articles, i els documents amb

la sistematització dels elements pedagògics més rellevants. Així, tot i que algunes accions referents a l'anàlisi ja s'havien iniciat en altres moments, durant aquest període final de la recerca hem organitzat, classificat, sistematitzat i interpretat tota la informació obtinguda.

A la presentació dels resultats hem elaborat un informe que consta de quatre apartats fonamentals. El primer el dediquem al concepte d'ajuda entre iguals i en aquesta primera aproximació aportem alguns exemples, la seva definició i els trets bàsics. Al segon apartat analitzem els diferents elements pedagògics de l'ajuda entre iguals. Aquests els classifiquem en quatre grups bàsics: elements sobre els participants, organitzatius, vinculats al servei i relacionats amb la intencionalitat educativa. El tercer punt fa referència a la conceptualització de les modalitats d'ajuda entre iguals. El quart apartat es correspon amb l'anàlisi dels elements pedagògics més rellevants de cada tipologia.

Per concloure aquest bloc de contingut adjuntem un esquema amb una síntesi de les accions principals d'aquesta segona etapa del nostre estudi.



⁴⁶ Aquesta fase es correspon amb la primera aproximació teòrica a l'objecte d'estudi, el tercer capítol de la tesi.

2. Anàlisi d'experiències d'ajuda entre iguals

A continuació adjuntem l'informe amb el que culmina la nostra recerca sobre experiències d'aprenentatge servei d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita. El document està integrat per quatre punts essencials en que es combinen la presentació de les dades obtingudes així com les interpretacions i els comentaris que se'n deriven. Però prèviament a la presentació dels resultats adjuntem un quadre en el que es mostren els punts que integren el capítol elaborat.

- | |
|--|
| 2.1. El concepte d'ajuda entre iguals |
| 2.2. Elements d'anàlisi d'ajuda entre iguals |
| 2.3. Modalitats d'ajuda entre iguals |
| 2.4. Anàlisi dels elements de cada tipologia |

2.1. El concepte d'ajuda entre iguals

Per iniciar l'exposició dels resultats de la recerca creiem convenient dedicar aquest primer apartat a aproximar-nos al nostre objecte d'estudi. Així doncs, en els punts que segueixen adjuntem alguns exemples de pràctiques d'ajuda entre iguals, la definició del concepte i els resultats obtinguts en relació a l'estat de la qüestió a la tradició pedagògica escrita.

- *Exemples de pràctiques d'ajuda entre iguals*

Amb la pretensió d'augmentar la comprensió entorn el tipus de pràctiques que ens ocupen abans d'oferir la conceptualització de l'ajuda entre iguals i els seus trets fonamentals, adjuntem alguns exemples d'activitats d'aquesta tipologia.

L'ajuda als petits

A l'escola Barrufet de Barcelona es realitzen diverses activitats en que alumnes més grans ajuden als petits. Destaca en aquest sentit la festa del Carnestoltes ja que els alumnes dels cursos grans ensenyen les danses als més petits. I també pren una especial rellevància la festivitat de Sant Jordi ja que es barregen nen i nenes de diverses edats i els més grans esdevenen mestres dels més petits en alguns tallers específics.

Escandell, A. (2006) "Escola coeducativa", a *Escola Catalana*, 434, pp.32-34.

Tutoria entre iguals

A l'Institut Can Puig de Sant Pere de Ribes es porta a la pràctica una experiència basada en la tutoria entre iguals per a l'acollida d'alumnes immigrants. Dins una matèria optativa quinze alumnes de quart d'ESO, amb necessitats d'aprenentatge en l'àrea de llengües i amb compromís social davant el fet de la immigració, esdevenen els tutors de quinze alumnes immigrants de diversos cursos. Abans de la tutoria es realitza una formació amb el grup d'alumnes per a reflexionar entorn les qualitats del bon tutor i del bon tutorat. Durant l'activitat les parelles llegeixen conjuntament, produeixen un petit text i, finalment, destinen una estona a la comprensió i l'expressió oral.

Seguí, J. C. (2007) "Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes", a *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp.20-22.

Un equip de mediadors

Amb l'objectiu fonamental de treballar les emocions i afavorir el treball en xarxa entre institucions educatives, a l'Institut Montserrat Roig de Terrassa es va originar un projecte compartit de resolució de conflictes conjuntament amb alguns centres d'educació primària. En aquest, els estudiants de Batxillerat configuren un equip de mediadors per tal d'intervenir en cas de situacions problemàtiques entre companys i millorar la convivència al centre.

Serrano, A. (2005) "Algunes experiències des de l'IES Montserrat Roig", a *Perspectiva Escolar*, 294, pp. 19-26.

- *Definició d'ajuda entre iguals*

Tal com explicàvem a la metodologia, mitjançant la primera aproximació bibliogràfica a algunes fonts sobre processos educatius basats en la relació entre iguals, vam obtenir unes idees bàsiques que van esdevenir la base sobre la que hem anat perfilant i elaborant els diferents conceptes. Així, a partir d'aquestes idees prèvies mitjançant la lectura, l'anàlisi i el treball sobre els articles vam construir una definició del concepte d'ajuda entre iguals que tot seguit adjuntem.

"L'ajuda entre iguals és una pràctica pedagògica que impulsa la creació de vincles entre persones que comparteixen un mateix estatus però que alhora presenten una diferència que permet a una d'elles assumir un rol educatiu intencional respecte l'altre".

- *L'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita*

Una vegada definit el concepte d'ajuda entre iguals, adjuntem algunes dades globals en referència als articles consultats a les diferents revistes estudiades i al volum d'articles d'ajuda entre iguals detectats.

	nº total	%
Articles consultats	1074	100
Articles seleccionats	56	5'21

El nombre d'articles consultats sobre experiències educatives ha estat de 1074. D'aquest total, hem detectat que 56 feien referència a experiències d'ajuda entre iguals, el que suposa un 5'21%.

Aquests resultats ens permeten assolir un dels objectius de la recerca: comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita i seleccionar una mostra significativa. Tot i així, i tal com hem vist, el número d'articles sobre activitats d'ajuda entre iguals representa tan sols un 5'21% del total. Amb això, podem afirmar que malgrat l'ajuda entre iguals és una pràctica present als centres educatius, no hi ha un registre escrit extens. I és que, com hem pogut comprovar, aquesta tipologia d'activitats sempre s'ha implementat però sense considerar la seva peculiaritat i, en la majoria de casos, incorporant-les i treballant-les transversalment a altres qüestions. Així doncs, podem concloure que l'impacte escrit d'aquest tipus d'activitats és reduït tot i que a la pràctica diària es podria considerar un recurs bastant emprat.

Entre tots els articles seleccionats perquè presenten experiències d'ajuda entre iguals hem distingit dos grups: els articles que centren en exclusiva el seu contingut en la descripció d'una modalitat d'ajuda entre iguals, i aquells que tot presentant altres experiències educatives inclouen referències parcials a modalitats d'ajuda entre iguals.

	nº total	%
Descriuen experiències d'ajuda entre iguals en exclusiva	15	26'8
Descriuen experiències que inclouen activitats d'ajuda entre iguals	41	73'2
	56	100

Del total d'articles d'ajuda entre iguals detectats veiem com només 15 centren la seva exposició en descriure experiències d'ajuda entre iguals al detall, un 26'8%. Així, de la mostra hi ha 41 que basen la seva descripció en altres temàtiques però que d'alguna manera inclouen activitats d'ajuda entre iguals, ja sigui perquè les esmenten o bé perquè les expliquen superficialment en el desenvolupament d'un altre tema. Aquests articles representen un 73'2% del total.

Tal com comentàvem al punt de la metodologia, aquest fet ens ha condicionat a l'hora d'obtenir informació sobre les experiències ja que a vegades les dades que es mostraven eren limitades. Però, a la vegada, ens ha permès veure com l'ajuda entre iguals és una metodologia que en la majoria de casos es troba tan integrada i vinculada a altres activitats que no es sol considerar de manera independent.

2.2. Elements d'anàlisi de l'ajuda entre iguals

En aquest segon apartat presentem l'anàlisi dels elements pedagògics que esdevenen essencials a les pràctiques d'ajuda entre iguals. Aquests elements, tal com veurem, els agrupem entorn quatre qüestions bàsiques: els participants, l'organització, el servei i la intencionalitat educativa. Pel que fa als participants analitzem alguns aspectes que resulten determinants a l'ajuda entre iguals en relació als protagonistes de l'activitat. Distingim en aquest punt entre la diferència d'edat, la diferència de rol i el tipus de participació. En relació a l'organització ens referim a qüestions sobre la logística d'aquesta tipologia de pràctiques. En aquest punt parlem del tipus d'associació entre iguals, el marc de l'activitat, l'espai de l'ajuda i el tipus de relacions de parteneriat que s'estableixen. Referent als aspectes relacionats amb el servei adjuntem consideracions vinculades a l'ajuda que es proporciona: la durada del servei, la ubicació i les modalitats de la formació i els moments de la reflexió. Finalment, els elements relacionats amb la intencionalitat educativa es refereixen a les adquisicions que es deriven de les activitats d'ajuda entre iguals, distingint entre aprenentatges i valors.

A continuació adjuntem un quadre amb la classificació del conjunt d'elements que defineixen els trets pedagògics bàsics de les pràctiques d'ajuda entre iguals.

Elements sobre els participants
Diferència d'edat Diferència de rol Tipus de participació
Elements organitzatius
Associació entre iguals Marc de l'activitat Espai de l'ajuda Relacions de parteneriat
Elements vinculats al servei
Durada del servei Ubicació de la formació Modalitats de formació Moments de la reflexió
Elements relacionats amb la intencionalitat educativa
Aprenentatges Valors

Als punts que segueixen oferim l'anàlisi de cada element seguint l'esquema següent: 1) introducció; 2) exposició dels resultats a través d'una taula i d'un gràfic; 3) explicació de les dades i possibles comentaris que se'n deriven.

2.2.1. Elements sobre els participants

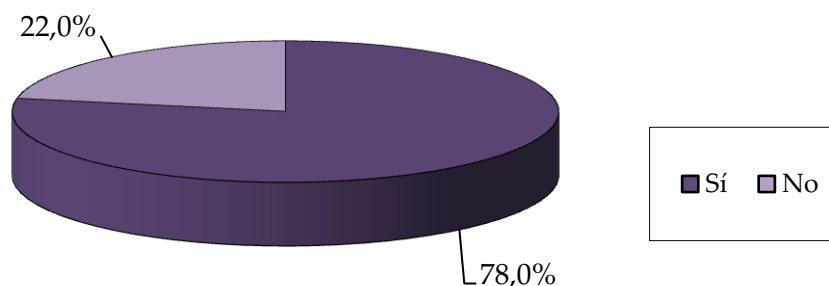
- *Diferència d'edat*

En relació a l'edat dels protagonistes a les pràctiques d'ajuda entre iguals es poden produir dues situacions. La primera és quan l'alumne que ofereix el servei i qui el rep presenten edats diferents. En aquests casos ens trobem davant de pràctiques que a la literatura pedagògica i, més

concretament en relació a la tutoria, s'anomenen de cross-age tutoring. El segon cas és que els iguals tinguin la mateixa edat, activitats en les que s'inclouen les de same-age tutoring.

L'anàlisi de les experiències detectades pel que fa a la diferència d'edat ens dona els següents resultats.

	nº total	%
Hi ha diferència en l'edat		
Sí	46	78
No	14	22
	60 ⁴⁷	100



Com podem observar del total de les 60 experiències d'ajuda entre iguals a 46 els participants tenen edats diferents, el que representa un 78% del total. A les 14 experiències restants els alumnes tenen la mateixa edat, el que es correspon amb un percentatge del 22%.

⁴⁷ Tot i que el nombre total d'articles és de 56 el número d'experiències detectades és de seixanta ja que alguns dels documents seleccionats contenien més d'una activitat d'ajuda entre iguals.

A partir d'aquests resultats podem afirmar que a la majoria de pràctiques d'ajuda entre iguals es dona una clara diferència d'edat. I és que no podem obviar que si els participants tenen edats diferents, la desigualtat en el rol és més evident, la qual cosa afavoreix que els grans assumeixin una funció pedagògica sobre els petits.

- *Diferència de rol*

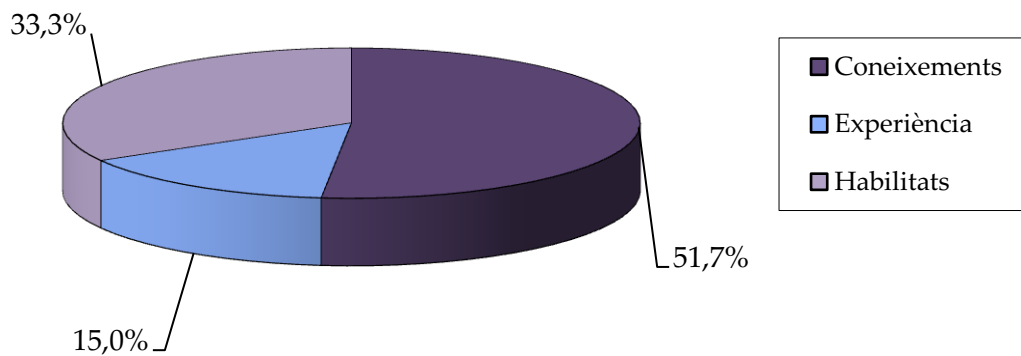
A totes les pràctiques d'ajuda entre iguals, tal com hem vist a la definició, es dona una diferència fonamental que és la que permet que s'estableixi una relació d'ajuda i, per tant, que uns alumnes ofereixin un servei educatiu als altres. Així doncs, més enllà de les singularitats de cada persona, quan parlem de la diferència a l'ajuda entre iguals, estem considerant aquella desigualtat concreta que els educadors aprofiten pedagògicament, que defineix una tasca educativa a fer i que determina la tipologia del servei que es produirà. Considerem que hi ha tres tipus de desigualtats fonamentals que permeten que es doni una diferenciació de rols entre els alumnes. Ens referim a desigualtat en els coneixements, l'experiència o les habilitats.

Com a desigualtat de coneixements entenem aquelles diferències que manifesten els alumnes en relació a qüestions acadèmiques o curriculars, com per exemple la competència lectora o els continguts d'alguna matèria. La desigualtat en l'experiència es basa en la diferència existent entorn la familiaritat amb una realitat concreta i es refereix a qüestions de tipus socioculturals. Finalment, com a desigualtat en les habilitats considerem aquelles diferències que manifesten els protagonistes en el saber fer, referint-nos a la capacitat i l'aptitud per a

realitzar amb èxit una tasca concreta, com pot ser el jugar al futbol, cuinar o superar una prova d'una gimcana.

A continuació adjuntem els resultats obtinguts en relació a la diferència de rol, distingint si aquesta és deguda a una desigualtat en els coneixements, en l'experiència o en les habilitats.

Desigualtat de...	nº total	%
Coneixements	31	51'7
Experiència	9	15
Habilitats	20	33'3
	60	100



Podem apreciar com del total d'experiències d'ajuda entre iguals a 31 la diferència de rol es troba en la desigualtat de coneixements entre els participants, el que representa un 51'7%. En relació a l'experiència, aquesta esdevé la diferència bàsica a 9, corresponent-se amb el 15% del total. Finalment, les habilitats són la desigualtat essencial de 20 casos, el que implica un 33'3%.

- *Tipus de participació*

La participació a les pràctiques d'ajuda entre iguals l'entendem com la forma en que els alumnes prenen part a l'activitat, és a dir, què fan, quin paper desenvolupen i quina funció assumeixen en el transcurs de l'acció. Distingim entre dos tipus fonamentals de participació: l'activa i la propositiva.

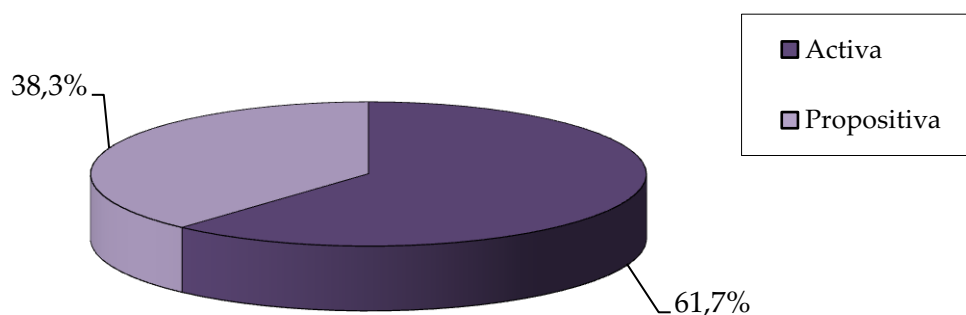
La participació activa és aquell tipus de participació en que els protagonistes fan el que han de fer perquè són els que conformen l'activitat i sense ells aquesta no té sentit. Es tracta d'un tipus de participació essencial i que sempre es dóna per defecte a qualsevol activitat⁴⁸. En el tipus de pràctiques que ens ocupen aquest primer nivell de participació es correspon amb el propi procés d'ajuda, sense el qual no hi ha activitat possible. En aquest nivell d'intervenció el rol més actiu l'assumeix l'educador que és qui prepara, guia i supervisa les accions dels participants. Pel que fa a la participació propositiva representa un salt qualitatiu en relació a la intervenció dels participants ja que adquireixen més veu i protagonisme. Així doncs, els alumnes a més de ser els elements clau en els processos d'ajuda, projecten la seva intervenció més enllà. En aquest segon nivell de participació els alumnes assumeixen un paper i una postura molt més activa tot proposant, opinant i valorant. Distingim entre dues situacions que es poden produir dins aquesta tipologia de participació. D'una banda, quan són els alumnes els que originen l'activitat i la porten a terme. En aquests casos els participants tenen un paper determinant i el nivell de participació és màxim, tot i que els educadors sovint els acompanyen en el decurs de l'acció. D'altra banda

⁴⁸ En aquelles experiències en que no es parla del paper dels alumnes o bé aquest no queda prou clar, hem considerat que es dóna una participació activa ja que es tracta d'un nivell bàsic de participació que sempre es produeix.

distingim aquells casos en que són els educadors els que plantegen i acompanyen els alumnes durant l'activitat però, que simultàniament, permeten que s'estableixi un feedback que influeix en el propi desenvolupament de la tasca encomanada. Així doncs, els alumnes decideixen com fer les coses a la vegada que les fan, aportant la seva opinió i valoració. En aquests casos el protagonisme és compartit entre professorat i alumnat.

Les dades que hem obtingut de les diverses experiències sobre la participació activa i propositiva es corresponen amb les següents.

	nº total	%
Participació activa	37	61'7
Participació propositiva	23	38'3
	60	100



Del total d'experiències detectades veiem com a 37 la participació que predomina és l'activa, el que es correspon amb un 61'7%. Les 23 experiències restants presenten una participació propositiva, un 38'3%.

2.2.2. Elements organitzatius

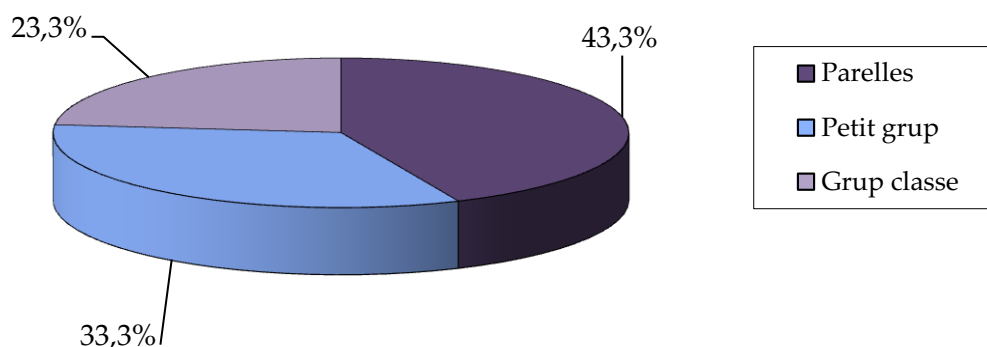
- *Associació entre iguals*

El tipus d'associació entre iguals fa referència al nombre d'alumnes als que es proporciona l'ajuda, és a dir, quants són ajudats. Establim tres tipologies bàsiques d'associació: les parelles, el petit grup i el grup classe. Com a parelles entenem l'agrupació propera i individual entre dos alumnes. Tot i que també hem considerat com a parelles aquelles situacions en que un alumne ajuda a dos companys o fins i tot tres, per les característiques de la relació i el tipus de servei realitzat. El petit grup es dóna quan el servei és dirigit cap a un col·lectiu de quatre fins a deu alumnes. Dins el grup classe incloem aquelles situacions en que la interacció es produeix amb més de deu alumnes.

Veiem doncs, com el tipus d'associació entre iguals es refereix a una qüestió purament quantitativa però que, a la vegada, ens ofereix informació qualitativa. I és que depenent de l'activitat es produeix un tipus d'associació o altra i, a més, aquestes variacions en el nombre de participants generen una determinada proximitat que influeix en les relacions. Així, no és el mateix la intensitat en la interacció que es dóna entre alumnes que treballen en parella, que la que es pot donar entre un alumne i tot un grup classe.

La proporció d'experiències de la mostra que presenten una associació entre iguals del tipus parelles, petit grup o grup classe es correspon amb la següent.

	nº total	%
Parelles	26	43'3
Petit grup	20	33'3
Grup classe	14	23'3
	60	100



El tipus d'associació entre iguals que presenten la majoria d'experiències es correspon amb el format parelles, amb un número de 26 i un percentatge del 43'3%. En segon lloc, trobem el petit grup que es dona a 20 experiències i representa un 33'3%. Finalment, trobem l'associació d'grup classe a 14 experiències, un 23'4% del total.

- *Marc de l'activitat*

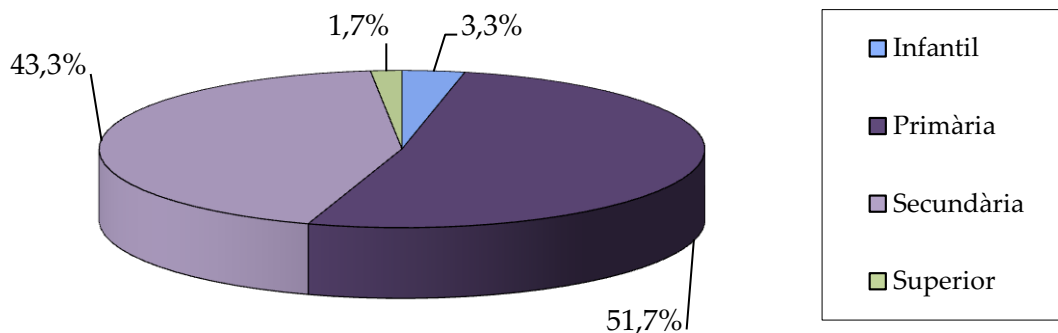
El concepte de marc de l'activitat el definim com el nivell educatiu en el que es desenvolupa l'ajuda, referint-nos a quina és la ubicació de l'activitat dins l'educació formal. Distingim quatre nivells educatius bàsics: infantil, primària, secundària i superior. Tot i que inicialment vam contemplar la possibilitat de trobar experiències d'ajuda entre iguals en l'àmbit de l'educació no formal, després de la recerca no hem trobat cap i és per això que no afegim aquesta categoria als resultats.

Pel que fa als diferents nivells educatius, l'educació infantil la considerem com l'etapa educativa que va dels 0 als 5 anys. La primària integra el període dels 6 als 12 anys. Com a secundària entenem la franja

d'edat dels 12 als 18 anys. Finalment, l'educació superior és aquella que es dona més enllà de l'etapa anterior.

A continuació adjuntem la taula amb els resultats referents a la ubicació de les experiències dins els diferents nivells educatius presents a l'educació formal: infantil, primària, secundària o educació superior.

	nº total	%
Infantil	2	3'3
Primària	31	51'7
Secundària	26	43'3
Superior	1	1'7
	60	100



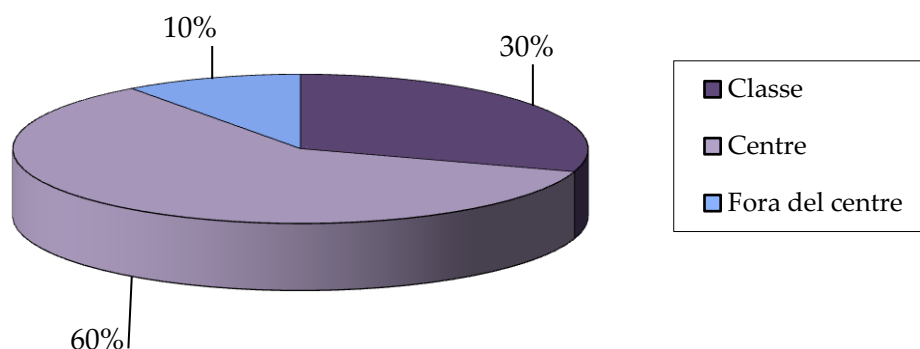
La majoria d'activitats es situen dins l'àmbit de l'educació primària amb un 51'7 % i un total de 31 experiències. La segona proporció més elevada es situa a l'educació secundària, amb un número de 26 i un percentatge del 43'3%. En educació infantil, tan sols hem trobat dues activitats que s'hi ubiquessin, corresponent-se amb el 3'3%. Finalment, en referència a l'educació superior, només hem trobat una experiència, el que representa un 1'7% del total.

- *Espai de l'ajuda*

Quan parlem de l'espai de l'ajuda ens referim a quin és el seu a nivell institucional i, per tant, en quin context es realitza. Distingim tres nivells bàsics en els que es pot ubicar el servei: la classe, el centre i fora del centre. Al nivell classe considerem que l'ajuda es produeix dins el context de l'aula. Pel que fa al centre, aquest nivell engloba tots els espais que integren el conjunt de la institució escolar, com ara el pati, la biblioteca i les aules específiques o polivalents. Finalment, per fora del centre entenem altres institucions educatives i entitats més enllà de l'àmbit escolar, com poden ser centres de lleure o socials.

A continuació adjuntem la relació d'experiències realitzades a l'aula, dins el centre o fora d'aquest.

	nº total	%
Classe	18	30
Centre	36	60
Fora del centre	6	10
	60	100



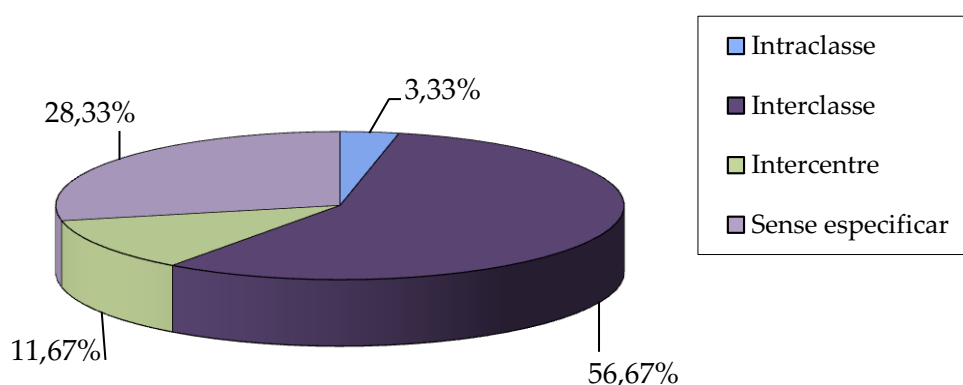
La majoria d'experiències es realitzen dins els espais que integren el centre, amb un percentatge del 60% i 36 experiències. Seguidament, el segon espai més freqüent és el de la classe amb 18 experiències i un 30%. Finalment, hi hauria les experiències que s'implementen fora del centre, amb un número de 6 i un percentatge del 10%.

- *Relacions de parteneriat*

Entenem com a relacions de parteneriat el treball conjunt i la interacció que es produeix entre els encarregats d'implementar les activitats d'ajuda entre iguals. Aquesta interacció entre professionals la classifiquem en funció de la ubicació dels diferents agents, distingint entre relacions intraclasse, interclasse i intercentre. Per relacions intraclasse considerem aquelles activitats que no requereixen del treball conjunt amb agents externs a l'aula. Com a interclasse entenem aquelles activitats que requereixen de la coordinació i del treball amb altres membres del centre educatiu on s'implementa l'experiència. Les relacions intercentre es donen quan hi ha un treball conjunt amb professionals externs a la institució educativa, considerant centres educatius, entitats socials o de lleure, entre d'altres.

Tot seguit adjuntem els valors obtinguts per a cadascuna de les relacions de parteneriat distingint entre les de tipus intraclasse, interclasse i intercentre. També afegim el nombre d'experiències en que aquest aspecte no s'especifica.

	nº total	%
Intraclasse	2	3'3
Interclasse	34	56'7
Intercentre	7	11'7
Sense especificar	17	28'3
	60	100



La majoria de relacions de parteneriat que es donen a les experiències d'ajuda entre iguals detectades són del tipus interclasse, amb un valor de 34 i un percentatge del 56'7%. De les 60 experiències a 17 no s'especifica aquesta qüestió, el que representa un 28'3%. Les relacions intercentre es donen a 7 de les experiències analitzades, un 11'7%. I les del tipus intraclasse apareixen a 2 casos, un 3'3% del total.

2.2.3. Elements vinculats al servei

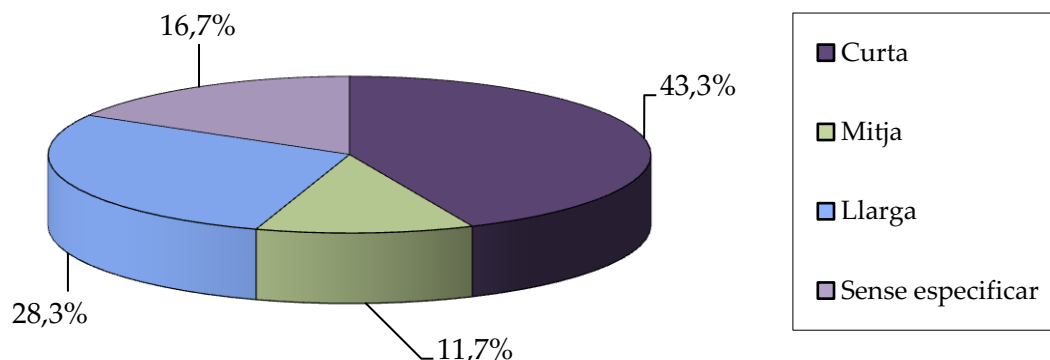
- *Durada del servei*

La durada del servei es refereix al temps que ocupa la relació d'ajuda. Considerem que a les experiències d'ajuda entre iguals el servei pot tenir una durada curta, mitja o llarga. Per durada curta entenem aquelles situacions en que la relació d'ajuda es produeix de forma puntual.

Ens referim a activitats que ocupen entre un dia i una setmana aproximadament. Les experiències de durada mitja es corresponen amb aquelles en que el servei es prolonga durant un temps més o menys llarg i estable, com pot ser durant el transcurs d'un trimestre escolar. Finalment, com a durada llarga considerem aquelles experiències en que l'ajuda es desenvolupa al llarg d'un període de temps llarg i continu, com ara tot un curs escolar.

A continuació adjuntem els resultats obtinguts en relació a si la durada del servei és curta, mitja o llarga. També incloem una casella per aquelles experiències en que no s'especifica la durada de l'ajuda o bé aquesta no queda prou clara.

	nº total	%
Curta	26	43'3
Mitja	7	11'7
Llarga	17	28'3
Sense especificar	10	16'7
	60	100



A la majoria d'experiències analitzades la durada del servei és curta amb un percentatge del 43% i un número de 26. Seguidament, amb un 28'3% i 17 experiències trobem aquelles en que l'ajuda entre iguals presenta una durada llarga. També trobem 7 experiències en que el servei té una durada curta, un 11'7% del total. Finalment, hi ha un volum considerable d'experiències en que aquest aspecte no s'explicita, concretament a 10 experiències, el que suposa un 16'7%.

- *Ubicació de la formació*

Per formació entenem el conjunt de coneixements que els educadors faciliten als alumnes encarregats de fer el servei. A partir de la informació extreta dels articles, considerem que els continguts que es posen en joc als processos de formació poden estar vinculats a tres qüestions fonamentals no excloents. En primer lloc, es pot donar formació als alumnes sobre els destinataris del servei. En aquest cas, allò que els educadors transmeten fa referència sobretot a les característiques del col·lectiu receptor i a les seves necessitats. En segon lloc, la formació pot basar-se en la pròpia ajuda, és a dir, a com s'ha de fer la tasca pedagògica encomanada. En aquestes situacions els alumnes que faran el servei reben, per exemple, indicacions sobre quin és el seu paper o sobre com s'ha d'ensenyar. Finalment, la formació també es pot centrar en allò que els alumnes hauran de transmetre als seus companys. En aquest cas, els educadors treballen amb l'alumnat els continguts específics que hauran d'explicar als altres.

Quan parlem de la seva ubicació fem referència a quan tenen lloc els processos formatius i, per tant, quina és la seva temporalització en el

desenvolupament de l'activitat. Així doncs, considerem que la formació pot produir-se abans del servei i/o durant el seu transcurs⁴⁹.

A continuació adjuntem els valors referents al nombre de vegades que apareix cada tipus de formació a les experiències, incloent aquelles en les que no s'especifica o bé no queda prou clar.

	nº total
Abans del servei	25
Durant el servei	5
Sense especificar	31

De les 29 experiències de la mostra en que d'alguna manera o altra es parla de la formació, a 25 aquesta té lloc abans del servei i, també en aquest conjunt, a 5 es realitza durant. Finalment, veiem com a 31 experiències no s'especifica el moment en el que es produeix la formació i, a vegades ni si s'arriba a donar.

- *Modalitats de formació*

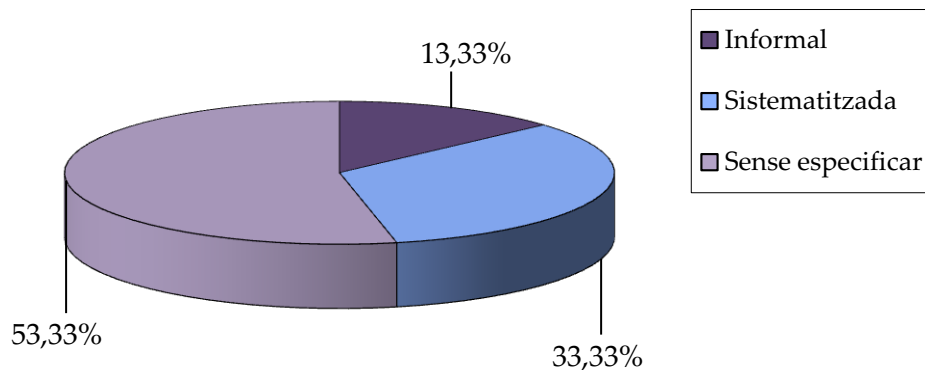
Referent a la forma que pot prendre la formació, distingim dues modalitats bàsiques: l'informal i la sistematitzada. La formació informal està integrada per tots aquells processos formatius que es donen a l'activitat però que no disposen d'un lloc específic per a realitzar-se. Així, en referim per exemple a aquells casos en que, abans o durant el servei, els alumnes ajudants reben indicacions i aclariments asistemàtics per part dels educadors que resulten primordials per al desenvolupament de l'activitat. La formació sistematitzada és aquella que ocupa un moment

⁴⁹ Com que a una mateixa activitat aquesta qüestió pot donar-se a diferents moments, les categories a les que classifiquem no són exclusives, així poden aparèixer més d'una a la mateixa experiència.

específic i planificat dins la pràctica pedagògica. Això passa quan els educadors destinen alguna sessió a treballar algunes qüestions concretes i imprescindibles amb l'alumnat encarregat de fer el servei.

Els resultats obtinguts a les experiències en relació a la formació informal i a la sistematitzada els incloem a continuació. També adjuntem el nombre d'experiències en que no s'especifica aquesta qüestió.

	nº total	%
Informal	8	13'3
Sistematitzada	20	33'3
Sense especificar	32	53'4
	60	100



Podem veure com a 20 experiències la formació es produeix de forma sistematitzada, el que suposa un 33'3%. A 8 la formació apareix de manera informal, amb un percentatge del 13'3%. Finalment, a la majoria d'experiències no especifica sobre la manera en que es produeix la formació, així de la mostra a un total de 32 no se'n fa referència, el que representa un 53'4%.

- *Moments de la reflexió*

Considerem com a reflexió aquells processos que propicien els educadors amb els protagonistes de l'activitat destinats a prendre consciència, a incrementar l'atenció, a pensar i, en definitiva, a agafar una certa distància en relació a les seves accions. A les pràctiques d'ajuda entre iguals els alumnes poden reflexionar sobre diferents qüestions relacionades amb el servei. És així com els educadors poden propiciar que els alumnes destinin un cert temps a pensar sobre què fan o què faran, com ho fan, per a qui o amb qui ho fan i per a què es fa, entre d'altres qüestions. Els temes sobre els que es reflexiona solen variar en funció del moment en que es produeix la reflexió, però sempre mantenen una estreta vinculació amb l'ajuda i tot el que aquesta comporta.

Aquests processos reflexius repercuteixen a les experiències d'ajuda entre iguals a dos nivells bàsics. El primer es correspon amb el nivell de la pròpia activitat. I és que aquesta es pot veure optimitzada a través de les valoracions, innovacions i els canvis que puguin emprendre els alumnes fruit de la reflexió. Però a més, a nivell dels participants, destinar moments a pensar sobre el que es fa, augmenta el grau d'implicació i de responsabilitat dels protagonistes a la vegada que contribueix a donar més sentit a les accions realitzades o per realitzar.

Distingim quatre moments essencials en que es pot situar la reflexió: abans del servei, durant el servei, després del servei o, també durant tot el procés. A continuació adjuntem els resultats obtinguts sobre el moment en que es produeix la reflexió⁵⁰. També incloem el nombre d'experiències en que aquesta qüestió no s'especifica.

	nº total
Abans del servei	1
Durant el servei	1
Després del servei	8
Durant tot el procés	12
Sense especificar	39

A les 21 experiències en que es fa referència a la reflexió, 12 vegades es produeix durant tot el procés i 8 vegades un cop realitzat el servei. Pel que fa a la reflexió abans i durant el servei, tan sols ha aparegut una vegada cada categoria a l'anàlisi de les experiències. Finalment, veiem com a 39 experiències no es fa referència a la reflexió o ni tan sols es pot intuir aquesta qüestió.

2.2.4. Elements relacionats amb la intencionalitat educativa

- *Aprenentatges*

Com vèiem a la definició, a les pràctiques d'ajuda entre iguals sempre es dona una tasca pedagògica que esdevé el pretext o bé la finalitat de la relació entre els alumnes. Així doncs, els educadors empren aquestes

⁵⁰ Com que a una mateixa activitat aquesta qüestió pot donar-se a diferents moments, les categories a les que classifiquem no són exclusives, així poden aparèixer més d'una a la mateixa experiència.

activitats amb dues finalitats bàsiques, les quals no són excloents, sinó que pel contrari es complementen i es troben vinculades: 1) Propiciar determinats aprenentatges i afavorir l'adquisició de coneixements; 2) Potenciar les relacions interpersonals entre alumnes. Cadascuna d'aquestes finalitats, posa en joc diferents elements relacionats amb l'adquisició de coneixements, competències, actituds i valors en els alumnes. Tot i la dificultat que comporta separar aquestes qüestions, en els apartats que adjuntem a continuació oferim un anàlisi dels aprenentatges i els valors que es generen a les pràctiques d'ajuda entre iguals. Aspectes que separem per a l'anàlisi però que a les experiències s'entrellacen i apareixen barrejats.

Pel que fa a la primera finalitat de propiciar determinats aprenentatges i afavorir l'adquisició de coneixements, en aquests casos el professorat, per tal d'incidir sobre alguna qüestió que de forma general es troba vinculada al currículum, empra les pràctiques d'ajuda entre iguals per a que els alumnes treballin conjuntament. Un exemple que il·lustra aquest cas, seria un sistema de tutoria entre alumnes de sisè i segon de primària que durant una sessió setmanal es troben per treballar plegats la lectura. Amb aquestes activitats materialitzen aprenentatges que, òbviament, es troben vinculats a les diverses matèries però també d'altres que van més enllà. Així doncs, tal com es mostra al quadre, classifiquem els aprenentatges que apareixen a les pràctiques d'ajuda entre iguals en cinc grans grups, els quals fan referència a qüestions curriculars i a aspectes més transversals i específics.

Aprenentatges
<p><i>Lectoescritura</i> Relacionats amb la tècnica i la transmissió de la lectura i l'escriptura.</p>
<p><i>Competències comunicatives</i> Habilitats i coneixements derivats de l'ús de la llengua.</p>
<p><i>Continguts específics</i> Coneixements relacionats amb qüestions concretes.</p>
<p><i>Transversals</i> Sabers derivats de la participació dels alumnes a l'activitat.</p>
<p><i>Socioculturals</i> Adquisicions vinculades al coneixement i familiaritat sobre una realitat determinada.</p>

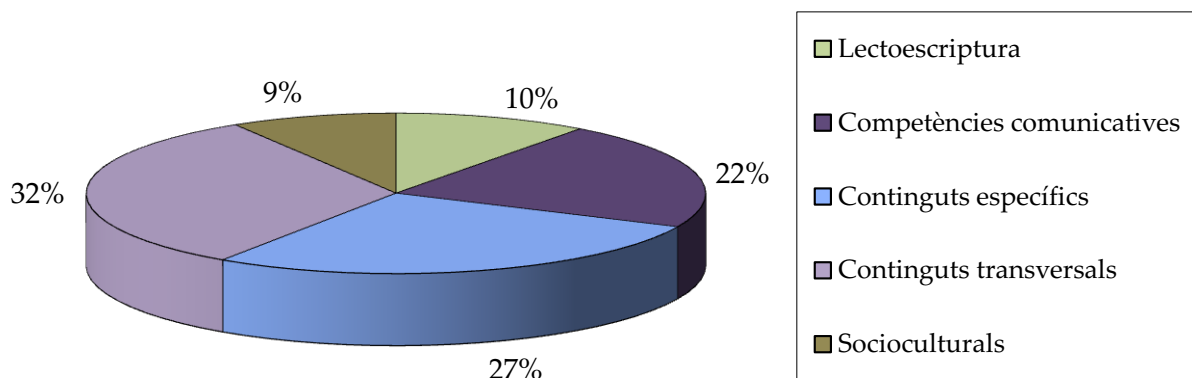
Per lectoescriptura ens referim a tots aquells aprenentatges que estan relacionats amb la seva tècnica i la seva transmissió. Dins d'aquest apartat s'inclouen la comprensió lectora, la competència lectora o l'aprenentatge de l'escriptura. Per competències comunicatives considerem aquelles habilitats i coneixements que es deriven de l'ús de la llengua, incloent qüestions com són l'expressió oral i les estratègies comunicatives en general. Els aprenentatges de continguts específics es refereixen als coneixements relacionats amb aspectes concrets que es volen treballar. Alguns exemples que se'ns presenten a les experiències són la informàtica, els recursos audiovisuals o les matemàtiques entre d'altres. Com a aprenentatges transversals fem referència a aquells sabers que es donen fruit de la participació dels alumnes a l'activitat. En aquest punt estem parlant de qüestions tan diverses com poden ser els coneixements relacionats amb fer de mestre, els que tenen relació amb preparar un taller o els vinculats a fer una representació teatral. Finalment, com a aprenentatges socioculturals considerem totes aquelles adquisicions que

es troben vinculades al coneixement i la familiaritat amb una determinada realitat social, cultural i/o institucional.

En el quadre que adjuntem a continuació, mostrem els resultats amb el nombre de vegades que a les experiències es fa referència, de forma explícita o implícita, als diversos tipus d'aprenentatges en relació a la lectoescriptura, les competències comunicatives, els continguts específics, els transversals i els socioculturals. Distingim en aquest apartat entre el que aprèn qui fa el servei i el seu destinatari. També adjuntem el número d'experiències en que no es parla d'aquest tipus d'aprenentatges o bé no es poden deduir.

Tipus d'aprenentatges	Qui ofereix el servei	%
Lectoescriptura	7	10
Competències comunicatives	15	22
Continguts específics	19	27
Continguts transversals	22	32
Socioculturals	6	9
	69	100

Experiències en que no s'especifiquen	23
---------------------------------------	----

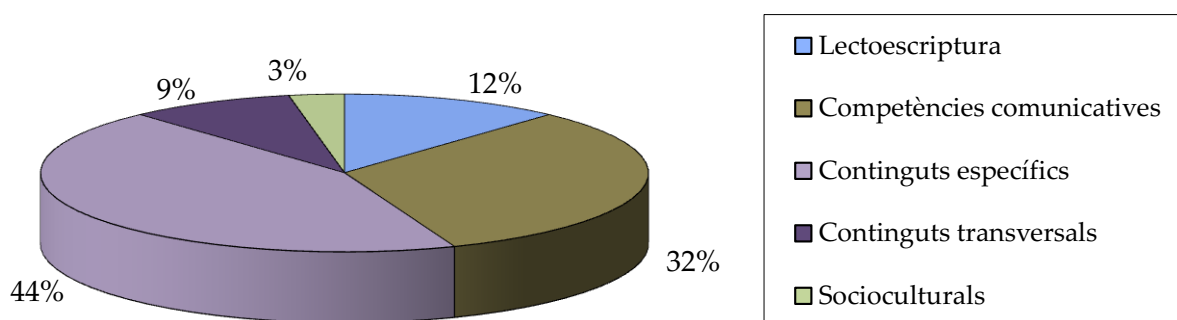


En relació a *qui ofereix* el servei, de les 37 experiències en que es fa referència als aprenentatges els més presents són els transversals amb un valor de 22. Seguidament trobem els aprenentatges relacionats amb continguts específics dels quals es parla a 19 casos. Les competències comunicatives esdevenen el tercer tipus d'aprenentatge amb més incidència i en total se'n fa referència 15 vegades. Finalment, els aprenentatges de la lectoescriptura i socioculturals són esmentats en 7 i 6 ocasions respectivament.

Cal destacar com de les 60 experiències que conformen la mostra a 23 no es fa referència als aprenentatges, el que suposa un percentatge del 38'3% del total.

Tipus d'aprenentatges	Qui rep el servei	%
Lectoescriptura	4	12
Competències comunicatives	11	32
Continguts específics	15	44
Continguts transversals	3	9
Socioculturals	2	3
	35	100

Experiències en que no s'especifiquen	23
---------------------------------------	----



Pel que fa a *qui rep* el servei, s'incideix en l'aprenentatge sobre continguts específics 15 vegades, 11 sobre les competències comunicatives, 4 sobre la lectoescriptura, 3 sobre aprenentatges transversals, i finalment, dues vegades en relació als aprenentatges socioculturals.

- *Valors*

La segona finalitat de les pràctiques d'ajuda entre iguals tal com comentàvem es correspon amb la d'afavorir les relacions interpersonals entre alumnes. Així a la vegada que es poden posar en joc coneixements i aprenentatges vinculats al currículum, a aquesta tipologia d'experiències sempre es produeix una cristallització de valors fruit de la relació educativa que s'estableix entre els protagonistes.

Entenem com a valors totes aquelles qualitats desitjables que impregnen les activitats d'ajuda entre iguals i que són viscuts, practicats i adquirits pels alumnes que hi participen. Aquests valors apareixen als articles essencialment de dues maneres. En primer lloc, es poden presentar a partir de referències explícites, com per exemple quan els autors empren directament conceptes com són el respecte, la tolerància o la responsabilitat. En segon lloc, pot ser que els autors no facin una referència directa als valors sinó que utilitzin expressions de valor. És per això, que també considerem dins aquest punt aquelles formulacions que no parlen d'un valor pròpiament, però sí d'un concepte molt proper i en relació. Conformen expressions de valor aquells enunciats en que els educadors es refereixen a qüestions tan diverses com són el perdre la vergonya, el sentir-se protegit, la participació a una experiència educativa positiva o el tractar amb delicadesa per citar alguns exemples. Altrament, i donada l'amplitud d'aquesta temàtica, ens agradaria comentar que en

aquest apartat ens referim a aspectes que es poden trobar vinculats tant a sentiments, com a competències, com a actituds o a capacitats que manifesten els subjectes.

A partir de l'anàlisi del contingut dels articles en relació al tema dels valors, considerem que aquests es poden classificar dins quatre àmbits essencials: el personal, l'interpersonal, el de la interacció educativa i el de la convivència institucional. Al quadre següent mostrem els diferents nivells així com els apartats que els integren.

1. Personal	1.1. Autoestima 1.2. Predisposició a l'ajuda
2. Interpersonal	2.1. Reconeixement de l'alteritat 2.2. Cura i ajuda
3. Interacció educativa	3.1. Treball conjunt 3.2. Virtuts pedagògiques
4. Convivència institucional	4.1. Clima càlid 4.2. Normes de convivència 4.3. Instruments i procediments institucionals

Dins el *nivell personal* considerem totes aquelles qüestions que incideixen directament en els subjectes que protagonitzen l'activitat. Distingim en aquest punt sobre dos aspectes fonamentals: l'autoestima i la predisposició a l'ajuda. L'autoestima es refereix a totes aquelles adquisicions vinculades a com se sent la persona ajudant o sent ajudada i, a més, a què provoca el fet de donar o rebre aquesta ajuda. La predisposició a l'ajuda la considerem com "l'empenta", és a dir, a com es mostren els alumnes davant l'activitat i què es genera pel fet de participar. A continuació adjuntem una taula on es poden apreciar els valors i les expressions de valor incloses en aquest nivell de la classificació.

1.1. Autoestima	1.2. Predisposició a l'ajuda
Autoestima Sentir-se útil Sentir-se estimat Sentir-se important Sentir-se més gran Sentir-se més valorat Sentir-se protegit Autoconeixement Seguretat Èxit	Motivació Autoexigència Interès Implicació Perdre la vergonya Disponibilitat Entusiasme

Considerem dins *l'àmbit interpersonal* tots aquells aspectes derivats del procés relacional educatiu entre els alumnes. En aquest punt distingim dos subapartats fonamentals: el reconeixement de l'alteritat i la cura i ajuda. Quan parlem del reconeixement de l'alteritat, fem referència a aquelles actituds que les persones adopten vers els altres i que permeten establir relacions positives. Aquestes qüestions són imprescindibles tant si es rep com si es dona ajuda i tenen relació amb la pressa de consciència més enllà del propi jo. Pel que fa a la cura i l'ajuda, incloem en aquest apartat les adquisicions vinculades a tot el que es deriva i es propicia amb el servei, en relació a quines tendències adopten les persones davant de l'altre.

Tot seguit adjuntem el quadre en el que s'especifiquen els valors i les expressions de valors que configuren el segon nivell de classificació.

2.1. Reconeixement de l'alteritat	2.2. Cura i ajuda
Reconeixement de l'altre Empatia Respecte Tolerància Coneixement de l'altre Tractar amb els altres Valorar als altres Aproximació a l'altre Gaudir amb els altres Comprensió Acceptació de l'altre Nous referents i models	Interessar-se pels altres Tractar amb delicadesa Amistat Relació afectiva Creació de vincles Afecte Agraïment Companyerisme Responsabilitat Compartir Ajudar Recolzar Confiança Cura Acompanyament Solidaritat Protecció de l'altre Atenció a l'altre

Pel que fa a la *interacció educativa* ens referim en aquest nivell a totes aquelles qüestions relacionades directament amb la tasca pedagògica. Distingim entre els valors sobre el treball conjunt i les virtuts pedagògiques. El treball conjunt considerem que està integrat per les capacitats i competències que es deriven de la participació en una activitat formativa de forma col·laborativa. Les virtuts pedagògiques fan referència a aquelles adquisicions que es desprenen del rol educatiu que assumeixen els alumnes.

En el quadre següent detallem els valors i les expressions de valor que s'inclouen dins aquest apartat.

3.1. Treball conjunt	3.2. Virtuts pedagògiques
Cooperació Col·laboració Treball en grup Competències socials Diàleg Comunicació	Escolta activa Reflexió Compromís Pacència Seriositat Autonomia Esforç Constància Flexibilitat

Finalment, entenem com el *nivell de convivència institucional* aquell que inclou aspectes que resulten determinants a les relacions entre les persones que integren la comunitat educativa. Distingim en aquest nivell tres qüestions clau: la pertinença, les normes de convivència i els aprenentatges institucionals. La pertinença fa referència a aquelles adquisicions relacionades amb com es sent el subjecte dins el grup del que forma part i, a més, a què es deriva en aquest nivell fruit de la seva implicació en l'activitat. Les normes de convivència inclouen totes aquelles qüestions vinculades amb la regulació de les interaccions interpersonals. Finalment, com a aprenentatges institucionals distingim algunes adquisicions referents a instruments i procediments relatius a la comunitat que s'activen i s'exerciten a través de les pràctiques d'ajuda entre iguals. A continuació adjuntem els valors i les expressions de valor inclosos en aquest punt.

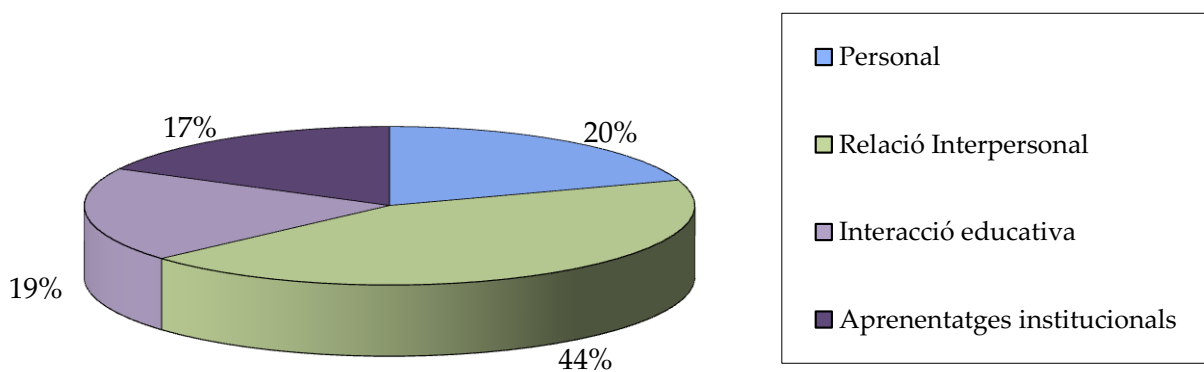
4.1. Pertinença	4.2. Normes de convivència
Integració i socialització Experiència educativa positiva Millora assistència Clima emocional constructiu Alegria Sentiment de comunitat Experiència gratificant Ambient agradable Passar-ho bé	Aprentatge de normes Autoregulació del comportament Convivència Resolució de problemes de disciplina

4.3. Aprentatges institucionals
Intercanvi social i cultural Participació Disminució i trencament de prejudicis Resolució de conflictes

Una vegada definits els diferents conceptes, adjuntem els quadres amb els resultats obtinguts sobre el nombre de vegades que a les experiències es fa referència, de forma explícita o implícita, als valors. Distingim en aquest apartat entre qui ofereix el servei i el seu destinatari. També adjuntem el número d'experiències en que no es parla d'aquest tipus d'adquisicions o bé no es poden deduir.

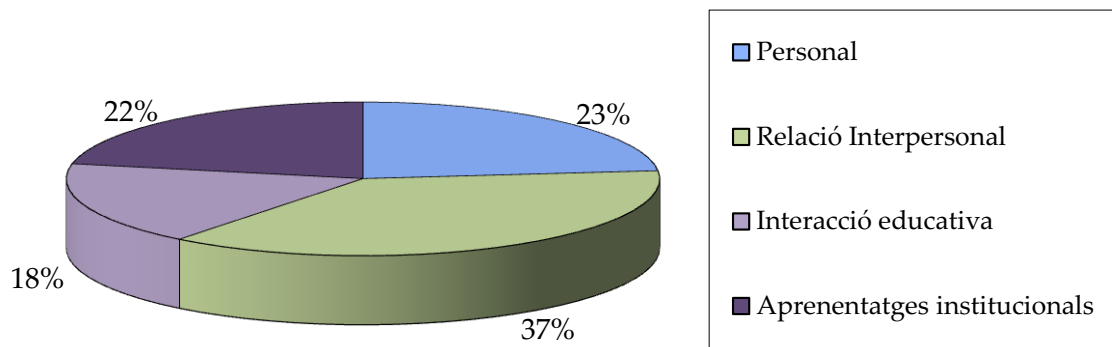
	Qui ofereix el servei	%
1. Nivell personal	40	20
1.1. Autoestima	18	-
1.2. Predisposició a l'ajuda	22	-
2. Relació interpersonal	88	44
2.1. Reconeixement de l'alteritat	31	-
2.2. Cura i ajuda	57	-
3. Interacció educativa	39	19
3.1. Treball conjunt	18	-
3.2. Virtuts pedagògiques	21	-
4. Convivència institucional	35	17
4.1. "Clima càlid"	16	-
4.2. Normes de convivència	6	-
4.3. Instruments i procediments institucionals	13	-
	202	100

Experiències en que no s'especifiquen	15
---------------------------------------	----



En relació a *qui ofereix el servei*, els valors que més apareixen a les experiències detectades són els que s'inclouen dins el nivell interpersonal, amb un total de 88 ocasions. D'aquest número, 57 vegades els valors fan referència a la cura i ajuda i 31 al reconeixement de l'alteritat. En segon lloc, trobem els valors situats dins el nivell personal, dels que es parla a 40 situacions: 22 referint-se a la predisposició a l'ajuda i 18 a l'autoestima. En tercer lloc trobem els valors referits a la interacció educativa, que són citats un total de 39 vegades: 21 per incidir sobre virtuts pedagògiques i 18 per enunciar adquisicions relatives al treball conjunt. Finalment, apareixen els valors referents a la convivència institucional, els quals tenen una presència de 35 formulacions. D'aquest nombre, en 16 ocasions els autors incideixen sobre qüestions relacionades amb el clima càlid, 13 sobre aprenentatges institucionals i 6 sobre normes de convivència. De les 60 experiències que conformen la mostra a 15 no es fa referència als aprenentatges, el que suposa un percentatge del 25% del total.

	Qui rep el servei	%
1. Nivell personal	32	23
1.1. Autoestima	14	-
1.2. Predisposició a l'ajuda	18	-
2. Relació interpersonal	51	37
2.1. Reconeixement de l'alteritat	20	-
2.2. Cura i ajuda	31	-
3. Interacció educativa	24	18
3.1. Treball conjunt	14	-
3.2. Virtuts pedagògiques	10	-
4. Convivència institucional	30	22
4.1. "Clima càlid"	16	-
4.2. Normes de convivència	5	-
4.3. Instruments i procediments institucionals	9	-
	137	100



Respecte *qui rep el servei*, la majoria de vegades en que es parla de valors a les experiències, els autors es refereixen als que s'inclouen dins el nivell de la relació interpersonal, amb un total de 51 vegades. D'aquests enunciats 31 fan referència a la cura i ajuda i 20 al reconeixement de l'alteritat. Seguidament, trobem els valors que pertanyen al nivell personal, que són esmentats a 32 casos: 18 vegades incidint sobre aquells que es situen a la predisposició a l'ajuda i 14 sobre l'autoestima. En tercer lloc hi ha les formulacions referides a la convivència institucional, amb una presència de 30 vegades. D'aquests valors, 16 es refereixen al clima càlid, 9 als aprenentatges institucionals i 5 a les normes de convivència. Finalment, trobem els valors referents a la interacció educativa, dels que es parla a 24 ocasions, 14 referint-se a adquisicions vinculades al treball conjunt i 10 a virtuts pedagògiques.

2.3. Modalitats d'ajuda entre iguals

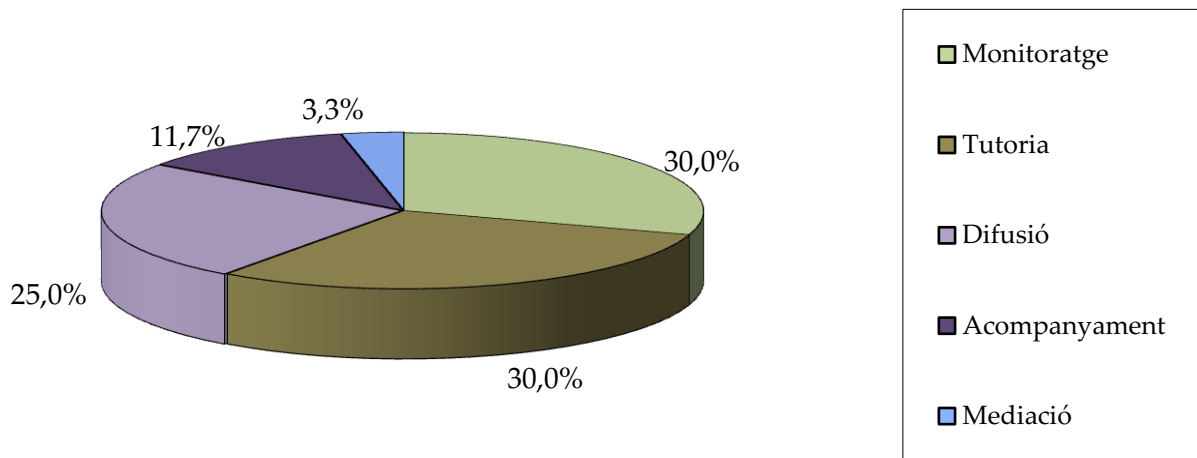
En aquest tercer apartat aportem algunes precisions respecte la diversitat de tipus d'ajuda entre iguals. I és que si bé, mitjançant la lectura i l'anàlisi de les experiències detectades hem delimitat i acotat el concepte d'ajuda entre iguals, també hem constatat algunes particularitats referents

a la forma i al contingut de les pràctiques que ens ocupen. Així, malgrat considerem que el concepte d'ajuda entre iguals esdevé un concepte "paraigües" i que les activitats que l'integren manifesten els seus trets bàsics, distingim entre cinc modalitats diferenciades d'ajuda entre iguals. Anomenem les diverses tipologies com a pràctiques de monitoratge, mediació, difusió, acompanyament i tutoria. A continuació adjuntem una breu definició de cadascuna d'aquestes modalitats d'ajuda entre iguals.

<i>Monitoratge</i>	Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la dinamització d'una activitat que implica l'adquisició i l'exercici d'un saber fer i/o habilitat concreta.
<i>Tutoria</i>	Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la transmissió de coneixements acadèmics.
<i>Difusió</i>	Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la representació o l'exposició d'una temàtica determinada.
<i>Acompanyament</i>	Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en processos d'acollida i socialització.
<i>Mediació</i>	Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la resolució de conflictes.

Pel que fa a la presència de les diferents modalitats a la mostra d'articles el número i percentatge d'experiències de monitoratge, de tutoria, de difusió, d'acompanyament i de mediació queden reflectides al quadre següent.

	nº total	%
Experiències de monitoratge	18	30
Experiències de tutoria	18	30
Experiències de difusió	15	25
Experiències d'acompanyament	7	11'7
Experiències de mediació	2	3'3
	60	100



Com es mostra al gràfic el percentatge més elevat el tenen les pràctiques de monitoratge i tutoria amb un 30%. Seguidament trobem les de difusió amb una proporció del 25%, sent el segon percentatge més alt. Pel que fa a les pràctiques d'acompanyament representen un 11'7% del total. Finalment, les experiències de mediació, tan sols apareixen en un 3'3%, i és que només hem detectat dues activitats d'aquesta tipologia del conjunt total.

2.4. Anàlisi dels elements de cada tipologia

Una vegada definits els diferents conceptes, en aquest apartat adjuntem l'anàlisi dels trets pedagògics bàsics de l'ajuda entre iguals tot contrastant i comparant les diverses tipologies. Els elements que tractem es corresponen amb els analitzats a l'ajuda entre iguals al punt 2.2 i és per això que els tornem a agrupar entorn les quatre qüestions establertes: els participants, l'organització, el servei i la intencionalitat educativa.

A continuació adjuntem el quadre en el que apareixen els elements que defineixen els trets pedagògics bàsics de les pràctiques d'ajuda entre iguals.

Elements sobre els participants
Diferència d'edat Diferència de rol Tipus de participació
Elements organitzatius
Associació entre iguals Marc de l'activitat Espai de l'ajuda Relacions de parteneriat
Elements vinculats al servei
Durada del servei Ubicació de la formació Modalitats de formació Moments de la reflexió
Elements relacionats amb la intencionalitat educativa
Aprenentatges Valors

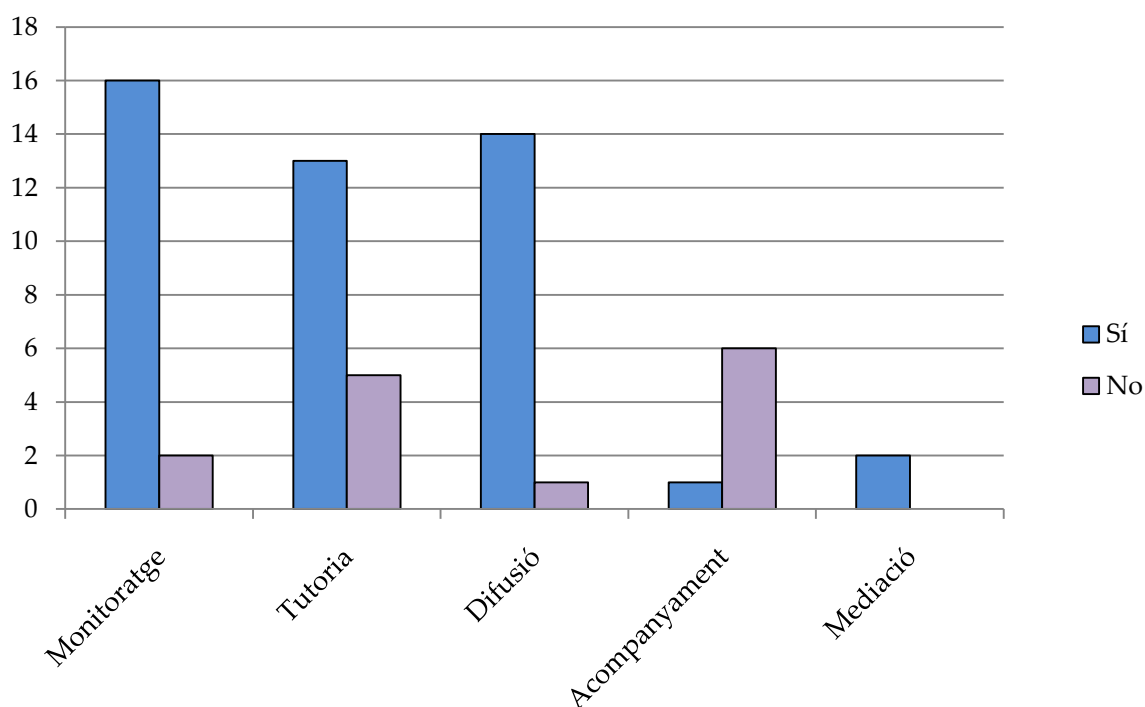
Als punts que segueixen tractarem cadascun d'aquests aspectes, tot mostrant els resultats obtinguts amb la recerca, conjuntament amb alguns comentaris que es deriven de l'anàlisi de la informació recollida.

2.4.1. Elements sobre els participants

- *Diferència d'edat*

En relació a la diferència d'edat al quadre que segueix mostrem els resultats obtinguts per cadascuna de les tipologies de pràctiques d'ajuda entre iguals.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Sí	16	13	14	1	2
No	2	5	1	6	0
	18	18	15	7	2



Tal com podem veure, la majoria de pràctiques d'ajuda entre iguals és caracteritzen perquè els seus protagonistes presenten una clara diferència d'edat. Aquest fet creiem que és degut a dos motius essencials.

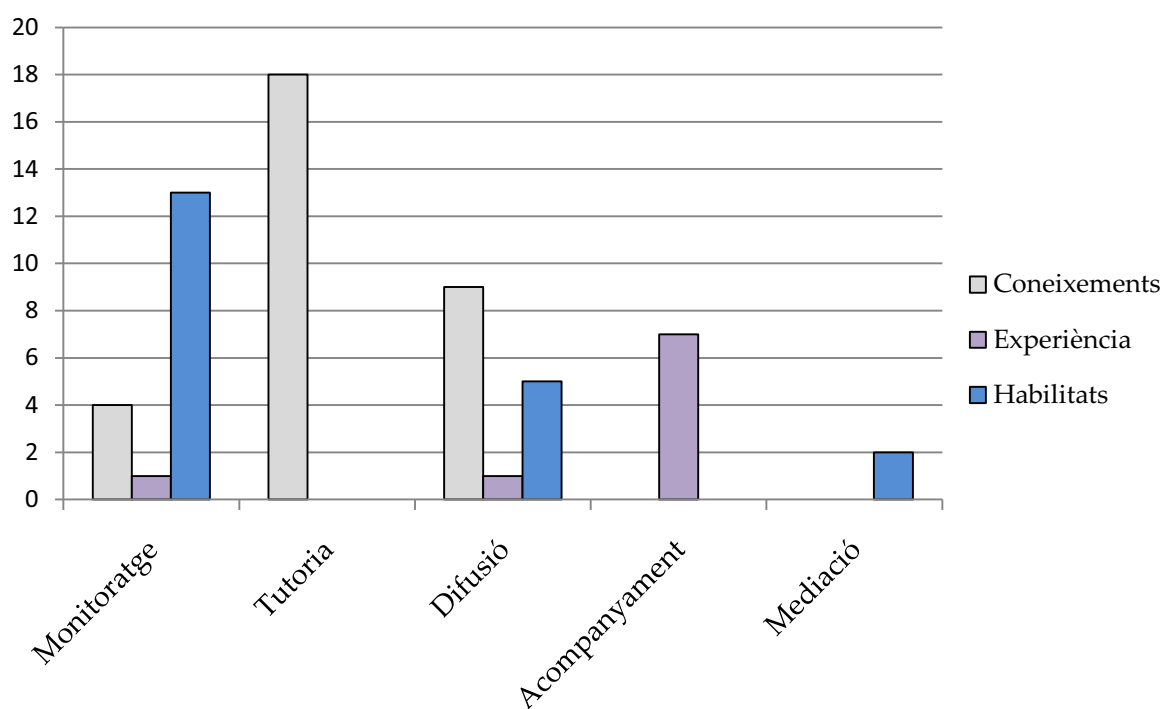
El primer és que solen ser pràctiques que s'originen expressament per a companys més petits, com són per exemple les presentacions orals sobre temàtiques concretes, les representacions teatrals, els tallers, les gimcanes o les activitats de contacontes. El segon motiu és que la diferència d'edat dels participants és la garantia per a que uns puguin oferir un servei als altres. Així, en nombrosos casos la diferència d'edat és la que possibilita la diferència en el rol. Ja sigui perquè els grans, només pel fet de ser més grans, saben més jocs que els petits, com perquè l'edat els fa més competents a l'hora de resoldre conflictes o de saber llegir. D'altra banda, l'acompanyament es presenta com l'única tipologia en que a la majoria de casos no hi ha diferència d'edat. Això es deu a que les experiències que integren aquesta modalitat es corresponen amb activitats d'acollida entre alumnes d'un mateix nivell i, si el que es vol és afavorir la integració d'alumnat nouvingut, que ho facin els propis companys d'aula resulta imprescindible.

Amb tot això podem afirmar que tot i no ser un requeriment essencial, de forma general, a les pràctiques d'ajuda entre iguals els protagonistes presenten edats diferents. I de fet, tal com veiem, la diferència d'edat és un tret que predomina a l'ajuda entre iguals a excepció d'un cas: les pràctiques d'acompanyament.

- *Diferència de rol*

Pel que fa a la diferència de rol i si aquesta és deguda a una desigualtat en els coneixements, l'experiència o les habilitats, els resultats obtinguts per a cada modalitat es corresponen amb els següents.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Coneixements	4	18	9	0	0
Experiència	1	0	1	7	2
Habilitats	13	0	5	0	0
	18	18	15	7	2



A partir del gràfic podem observar com hi ha tres modalitats d'ajuda entre iguals en que la diferència de rol es deu a un tipus desigualtat concreta en tots els casos. Ens referim a les pràctiques de tutoria, les d'acompanyament i les de mediació. A les activitats de tutoria els alumnes presenten sempre una diferència en els coneixements ja que per norma general, aquesta modalitat és emprada pels educadors per treballar qüestions acadèmiques i vinculades al currículum. A les pràctiques d'acompanyament la desigualtat és sobre l'experiència perquè amb aquest tipus d'activitat es pretén que alumnes nous o poc

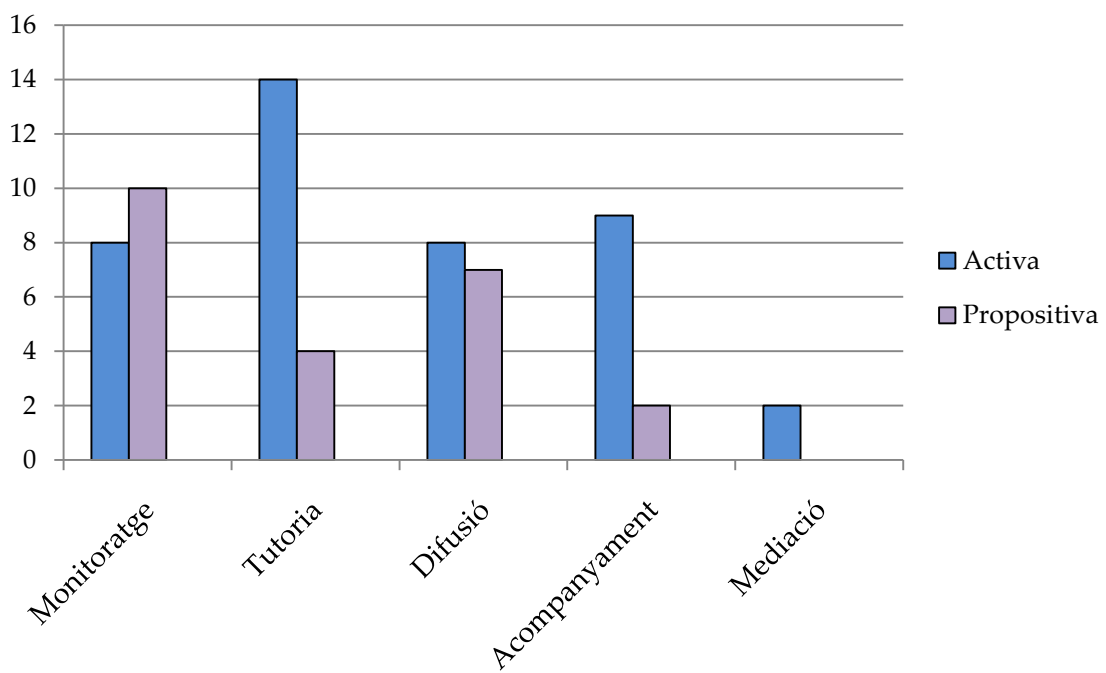
familiaritzats amb l'entorn, rebin el suport i el recolzament en el procés d'integració per part dels seus companys experts. A les pràctiques de mediació la diferència sempre es refereix a habilitats vinculades a la resolució dels conflictes. D'altra banda, a les pràctiques de monitoratge veiem com la diferència fonamental es refereix sobretot a les habilitats ja que la majoria d'activitats que integren aquesta modalitat impliquen una desigualtat en la capacitat per a fer una tasca determinada - com pot ser per exemple ballar, dinamitzar una gimcana o fer un taller de titelles pels petits -. Finalment, a les pràctiques de difusió les diferències que predominen són les referents als coneixements i les habilitats. Aquesta diversificació en el tipus de desigualtat es deu a que la majoria d'activitats detectades es corresponen amb exposicions orals on els alumnes mostren a la resta algun aspecte que han treballat en profunditat i on la diferència es refereix als coneixements. Però, a la vegada, també hi ha un nombre considerable d'activitats que es basen en espectacles, els quals comporten una desigualtat en relació a les habilitats vinculades a la representació.

Aquests resultats ens permeten extreure una conclusió fonamental: la diferència que presenten els alumnes és un tret que caracteritza cadascuna de les modalitats de pràctiques d'ajuda entre iguals. Així, podem afirmar que la diferència en els coneixements és pròpia de les pràctiques de tutoria i les de difusió, la diferència en l'experiència de les pràctiques d'acompanyament, i la diferència en les habilitats de les pràctiques de monitoratge i mediació.

- *Tipus de participació*

Les dades que hem obtingut sobre els tipus de participació – activa o propositiva - present a les modalitat de pràctiques d'ajuda entre iguals es corresponen amb els següents.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Activa	8	14	8	5	2
Propositiva	10	4	7	2	0
	18	18	15	7	2



Podem veure com en els casos de la tutoria, l'acompanyament i la mediació el tipus de participació que es dóna majoritàriament es correspon amb l'activa. Aquest tipus d'activitats es caracteritzen perquè generalment són proposades i dissenyades pels educadors els quals adquireixen un elevat protagonisme en relació a les decisions, modificacions i tots aquells aspectes que resulten determinants en les accions dels participants. Això es deu a que aquestes tipologies d'ajuda entre iguals solen originar-se per oferir resposta a necessitats detectades i, normalment, es porten a la pràctica com a activitats en la que els alumnes han de participar obligatòriament, o bé es demana la col·laboració de l'alumnat, però en ambdós casos són propostes que tenen la seva gènesi en el professorat. Són alguns exemples un programa de mediació a l'institut, un projecte de joves guia o bé una optativa de tutoria entre iguals basada en el reforç escolar. D'altra banda, observem com a les modalitats de monitoratge i difusió, el tipus de participació que predomina és la propositiva. En aquesta tipologia de pràctiques el protagonisme i el paper dels alumnes i els professors s'igualen, així com les funcions que desenvolupen. Creiem que això és degut a les característiques de les activitats que s'inclouen dins aquestes modalitats. Sovint, són els propis alumnes els que per iniciativa pròpia proposen participar i engegar pràctiques de monitoratge i de difusió. Ja sigui perquè, per exemple, saben fer alguna cosa i volen ensenyar-la als companys, o perquè han estudiat alguna qüestió i volen compartir els seus descobriments amb la resta.

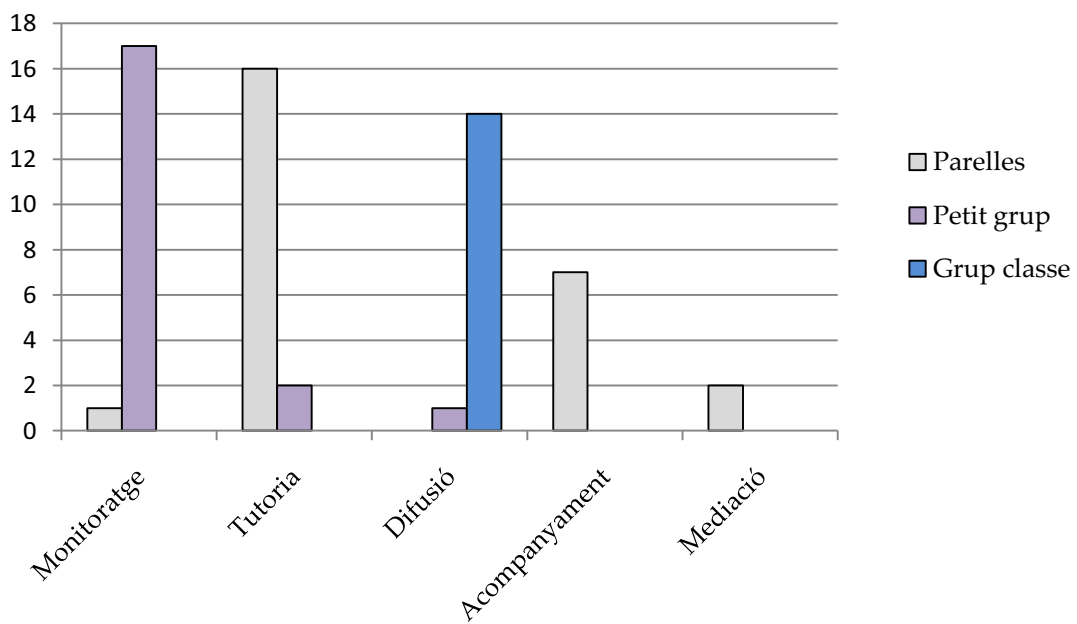
Amb tot això volem concloure amb dues idees que són bàsiques i evidents però que, a la vegada, resulten determinants en referència a l'element analitzat. I és que la participació que es dona a les diferents modalitats de pràctiques d'ajuda entre iguals depèn de dos factors fonamentals: del tipus d'activitat i de si la proposta sorgeix dels propis alumnes o bé, del professorat.

2.4.2. Elements organitzatius

- *Associació entre iguals*

A continuació presentem el tipus d'associació entre iguals que es dona a les experiències de cada modalitat diferenciant entre les parelles, el petit grup i el grup classe.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Parelles	1	16	0	7	2
Petit grup	17	2	1	0	0
Grup classe	0	0	14	0	0
	18	18	15	7	2



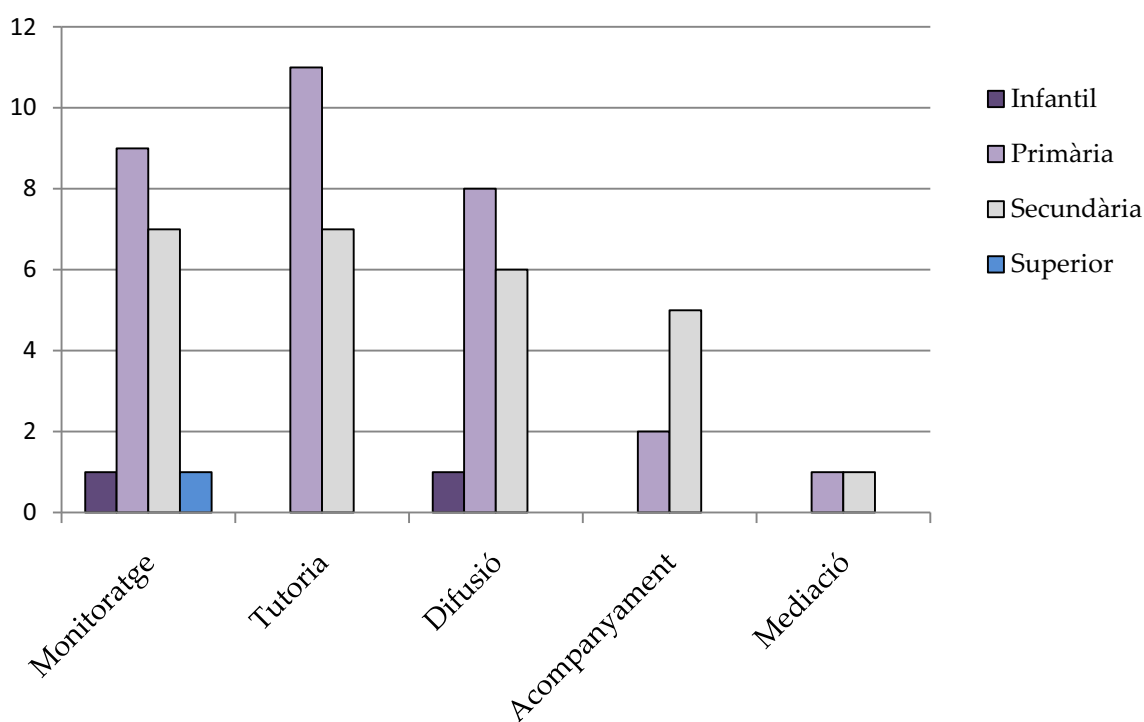
A partir de les dades de la gràfica observem com, malgrat algunes excepcions no rellevants, cada modalitat d'ajuda entre iguals presenta un tipus d'associació concreta. Així, a les pràctiques de tutoria, acompanyament i mediació l'associació sol ser de parelles, mentre que a les de monitoratge predomina l'associació en petit grup i a la difusió la de grup classe.

Aquesta distinció en el tipus d'agrupació ens porta a una idea fonamental: l'associació que presenten les diverses tipologies de pràctiques és un tret que les caracteritza i, en certa manera, contribueix a definir-les. Com hem vist amb anterioritat, el tipus d'associació entre alumnes determina el grau de proximitat que es dona, la qual cosa esdevé un element clau en la relació entre participants. Així doncs, a més d'oferir-nos informació sobre un aspecte quantitatiu, a partir dels resultats podem afirmar que la tutoria, la mediació i l'acompanyament es caracteritzen perquè els participants mantenen una relació molt propera i un vincle molt estret, normalment de forma individual. Mentre que aquesta proximitat es troba més difosa a les pràctiques de monitoratge i difusió en que la intensitat en les relacions i la interacció es veu més limitada pel nombre de participants.

- *Marc de l'activitat*

Els resultats obtinguts sobre el nivell educatiu en el que s'emmarquen les experiències de cada tipologia d'ajuda entre iguals es mostren a continuació. Distingim quatre nivells fonamentals: infantil, primària, secundària i superior.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Infantil	1	0	1	0	0
Primària	9	11	8	2	1
Secundària	7	7	6	5	1
Superior	1	0	0	0	0
	18	18	15	7	2



Com podem observar, tot i la presència d'algunes petites variacions, la majoria d'experiències s'emmarquen en els nivells d'educació primària i secundària. Creiem que això és degut a una sèrie de condicionants bàsics entorn els participants, el professorat i les característiques del propi context educatiu.

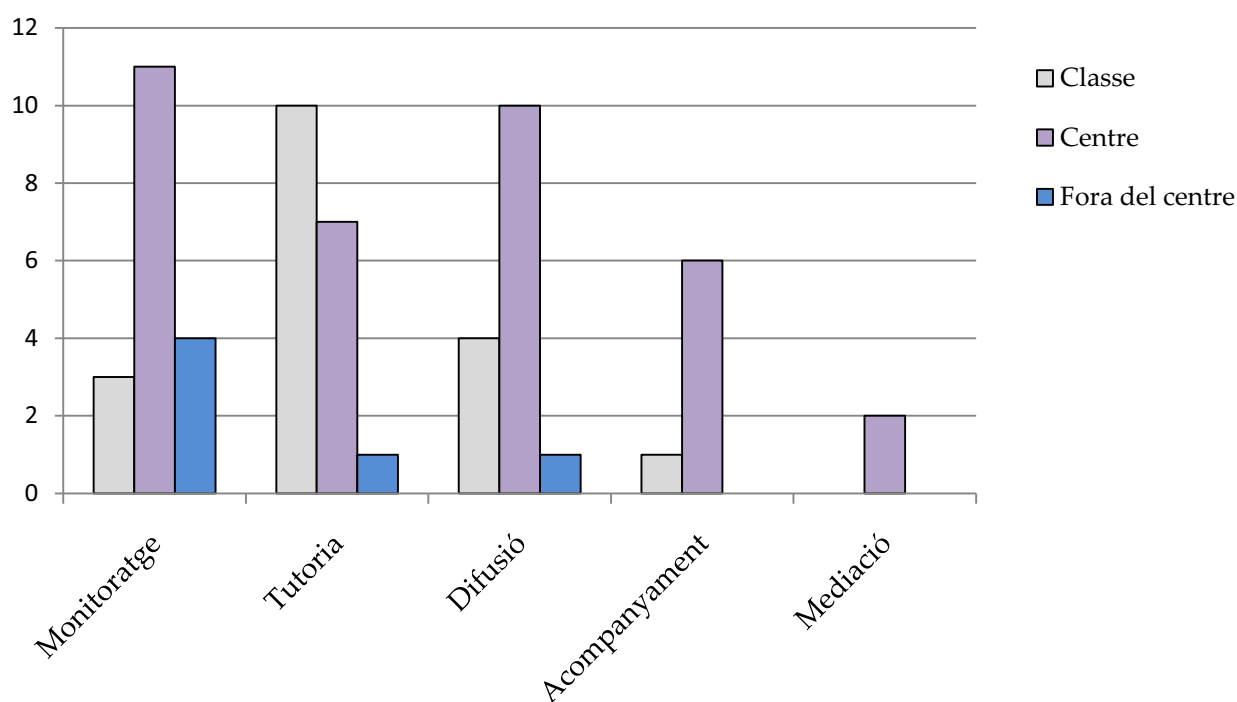
Pel que fa als protagonistes de les activitats, tot sembla apuntar a que el període més favorable per a participar a pràctiques d'ajuda entre iguals sol ser el que va dels sis als divuit anys. Els alumnes d'educació infantil apareixen en la majoria de casos com a receptors del servei donades les seves característiques. Més enllà dels 18 anys, almenys al nostre context no abunden les pràctiques d'ajuda entre iguals, o no hem trobat un registre sistematitzat a les revistes consultades. En relació al professorat i donat que les pràctiques analitzades solen implicar el treball en xarxa i les relacions de parteneriat, les escoles i instituts apareixen com a espais molt favorables per al treball conjunt que requereixen aquestes activitats. A més, la majoria d'experiències s'originen per oferir resposta a alguna necessitat detectada dins la pròpia institució, amb el que la implicació de professionals de diferents nivells o àrees però del mateix centre resulta imprescindible. Finalment, referent al context, creiem que la pròpia flexibilitat del currículum i dels temps als nivells de primària i secundària permeten la implementació d'aquest tipus de pràctiques, la qual cosa és més difícil a l'àmbit de l'educació superior.

Per acabar, malgrat l'homogeneïtat dels resultats obtinguts en relació al marc de l'activitat i la distribució equitativa de les activitats als nivells de primària i secundària, cal destacar com a les pràctiques d'acompanyament, predominen les experiències a la secundària. Fet que es troba directament relacionat amb el tipus de necessitats específiques a les que s'ofereix resposta amb aquesta tipologia d'ajuda entre iguals.

- *Espai de l'ajuda*

Els resultats obtinguts per cada tipologia en relació a si l'ajuda es realitza a l'aula, el centre o fora del centre són els següents.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Classe	3	10	4	1	0
Centre	11	7	10	6	2
Fora del centre	4	1	1	0	0
	18	18	15	7	2



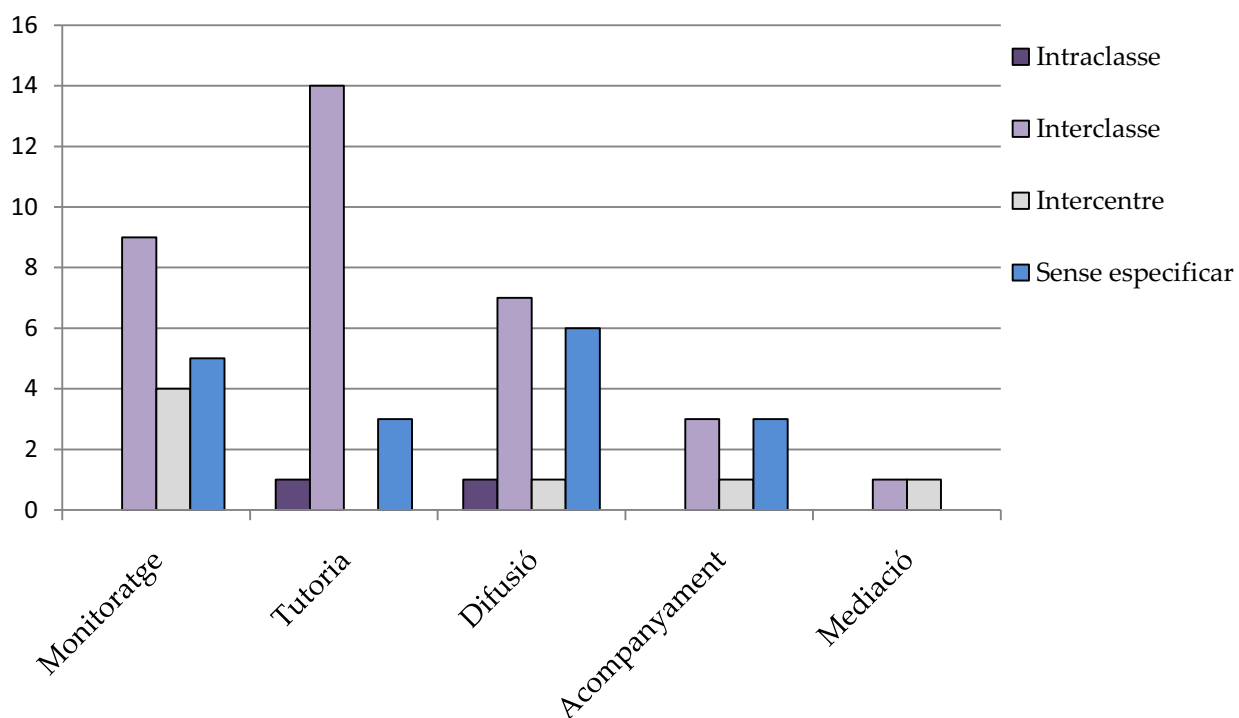
Veiem com a tots els tipus de pràctiques d'ajuda entre iguals, excepte a la tutoria, l'espai que predomina i en el que s'ubiquen la majoria d'experiències és el de centre. Aquest fet, tal com explicarem a continuació, està directament relacionat amb les característiques de les activitats. Així, per exemple, dins les pràctiques de monitoratge trobem una àmplia gamma d'activitats que es realitzen al pati o a aules

específiques que permeten afavorir una major mobilitat dels participants, la qual cosa és essencial a les activitats del tipus gimcanes, tallers o jocs. D'altra banda, moltes experiències de difusió, donat que es basen en fer pública alguna cosa treballada prèviament, també requereixen d'espais no convencionals i adaptats per a que es pugui dur a terme el servei favorablement: sales grans, escenaris, aules amb projecció, etc. Pel que fa a la mediació i l'acompanyament, ens podríem imaginar experiències en que els alumnes es relacionen individualment durant l'estona del pati o bé, fora de les hores de classe, en espais més informals i propis de les relacions interpersonals "naturals". En contraposició a tot l'explicat, la majoria de les pràctiques de tutoria es realitzen dins el context d'aula, fet que es deu a la forma que presenten – normalment ubicades dins l'horari escolar - i a la manera de treballar que impliquen.

- *Relacions de parteneriat*

A continuació adjuntem els resultats obtinguts sobre el tipus de relacions de parteneriat presents a les diverses tipologies d'ajuda entre iguals. Distingim entre les relacions intraclasse, interclasse i intercentre. També s'inclouen el nombre d'experiències en que aquesta qüestió no s'especifica.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Intraclasse	0	1	1	0	0
Interclasse	9	14	7	3	1
Intercentre	4	0	1	1	1
No s'especifica	5	3	6	3	0
	18	18	15	7	2



A la gràfica observem com la majoria de modalitats d'ajuda entre iguals es caracteritzen per presentar relacions de parteneriat del tipus interclasse. Que es produeixin aquest tipus de relacions enllaça amb la idea que comentàvem amb anterioritat: generalment les pràctiques d'ajuda entre iguals s'originen per oferir resposta a una necessitat concreta detectada a una institució educativa i el treball conjunt entre els professionals del propi centre esdevé un requisit indispensable. Afavorir l'acollida i la integració d'alumnat nouvingut mitjançant la creació d'un sistema d'acompanyament, potenciar les relacions intercycle a partir d'uns tallers monitoritzats entre alumnes a l'hora de l'esbarjo, o treballar la llengua amb els més petits amb una activitat de padrins de lectura, són alguns exemples del tipus de necessitats de les que parteixen els educadors i ens permeten imaginar el tipus de treball conjunt que requereixen. A més, no podem oblidar que moltes de les experiències analitzades es basen en posar en relació a alumnes de diferents nivells

però del mateix centre, la qual cosa també propicia que s'estableixin aquestes relacions entre el professorat per portar a terme les activitats.

Però tot i això, els resultats també ens mostren com les relacions intercentre són significatives a totes les tipologies d'ajuda entre iguals excepte a la tutoria. I és que hem detectat diverses experiències que es realitzen coordinadament entre entitats educatives. Ens referim per exemple quan alumnes d'un cicle formatiu d'animació sociocultural preparen una gimcana per nens i nenes d'una escola, o bé quan l'alumnat de primària fa una representació teatral pels companys i companyes d'un centre d'educació infantil.

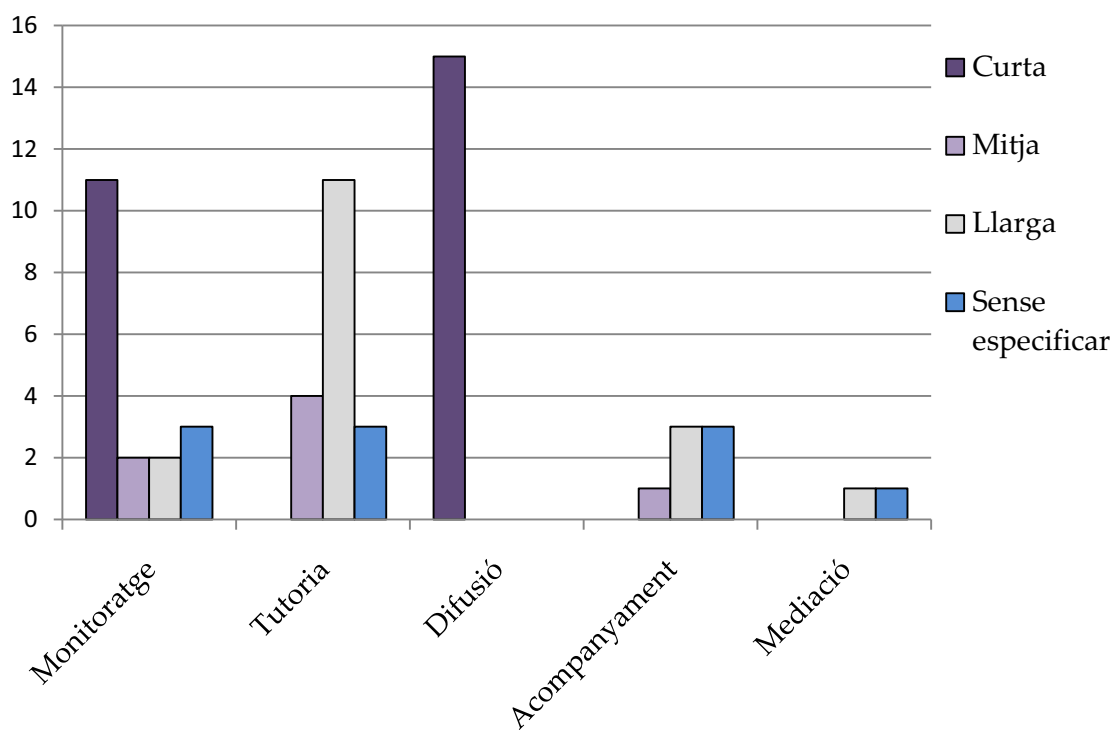
Així doncs, mitjançant els resultats apreciem com totes les pràctiques d'ajuda entre iguals presenten un requisit bàsic: sempre hi ha diferents agents que treballen conjuntament. Tot i que, tal com hem pogut veure, l'extensió d'aquesta relació de col·laboració - si és una relació entre companys del centre o amb professionals externs a la institució educativa - varia depenent del tipus d'activitat.

2.4.3. Elements vinculats al servei

- *Durada del servei*

Els resultats obtinguts en relació a si la durada del servei és curta, mitja, llarga o bé no s'especifica, es mostren en el quadre i la gràfica que segueixen.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Curta	11	0	15	0	0
Mitja	2	4	0	1	0
Llarga	2	11	0	3	1
No s'especifica	3	3	0	3	1
	18	18	15	7	2



Els resultats obtinguts ens permeten veure com cada tipologia d'ajuda entre iguals es caracteritza perquè el servei presenta una durada determinada. A les experiències de monitoratge i difusió la durada de l'ajuda és curta, la qual cosa està directament relacionada amb el tipus de servei que ofereixen els alumnes. A aquestes tipologies, malgrat es produeix un treball previ intens i una dedicació significativa per part dels alumnes que ofereixen el servei, la materialització de l'ajuda és puntual. Obres de teatre que ocupen unes hores, tallers organitzats al llarg d'un dia o jocs durant el transcurs d'unes jornades il·lustren aquest fet.

Contràriament, la resta de modalitats d'ajuda entre iguals es caracteritzen perquè el servei es prolonga en el temps durant un període ampli. Creiem que això es deu als objectius que es persegueixen amb aquestes modalitats d'ajuda entre iguals. Reforçar la lectura, esdevenir els referents de companys nouvinguts i acompanyar-los en el procés d'integració o actuar com a mediadors quan hi ha un conflicte, no són qüestions que es puguin assolir amb un dia i de forma puntual.

Amb tot el comentat podem concloure amb una idea evident però important: el tipus d'ajuda i els objectius que es persegueixen amb les diverses modalitats condicionen la durada del servei en tots els casos.

- *Ubicació de la formació*

En aquest apartat adjuntem els resultats sobre quina és la ubicació dels processos formatius en el desenvolupament de l'activitat, distingint si es produeixen abans, durant el servei o bé no s'especifica aquesta qüestió⁵¹.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Abans	4	9	10	1	1
Durant	2	3	0	0	0
No s'especifica	12	7	5	6	1

⁵¹ Com que a una mateixa activitat aquesta qüestió pot donar-se a diferents moments, les categories a les que classifiquem no són exclusives, així poden aparèixer més d'una a la mateixa experiència.

Mitjançant els resultats obtinguts veiem com hi ha un nombre elevat d'experiències en que la ubicació dels processos formatius no s'especifica i creiem que aquest fet es deu a dos motius essencials. El primer és que a alguns articles no s'expliquen les experiències al detall i això, tal com hem comentat anteriorment, limita la quantitat d'informació obtinguda. El segon és que sovint els educadors no especifiquen qüestions relacionades amb la formació ja que aquesta es produeix de forma "natural" o inconscient, amb el que durant la descripció de l'activitat no hi aprofundeixen explícitament. Però tot i aquesta limitació, a partir de les dades obtingudes podem extreure alguna conclusió significativa sobre les diverses modalitats.

En primer lloc, veiem com a un nombre considerable de pràctiques de tutoria i difusió es produeix formació abans del servei. El que ens porta a pensar que en aquesta modalitat de pràctiques els alumnes requereixen d'algunes indicacions i coneixements previs per a poder realitzar el servei favorablement. Fer de tutors de contes, representar una obra de teatre pels petits o compartir els resultats obtinguts a partir d'una recerca són activitats que necessiten una preparació sòlida per a assolir els seus objectius. Creiem que aquesta necessitat també es produeix a les pràctiques d'acompanyament i mediació, però la informació que disposem no ens permet afirmar-ho.

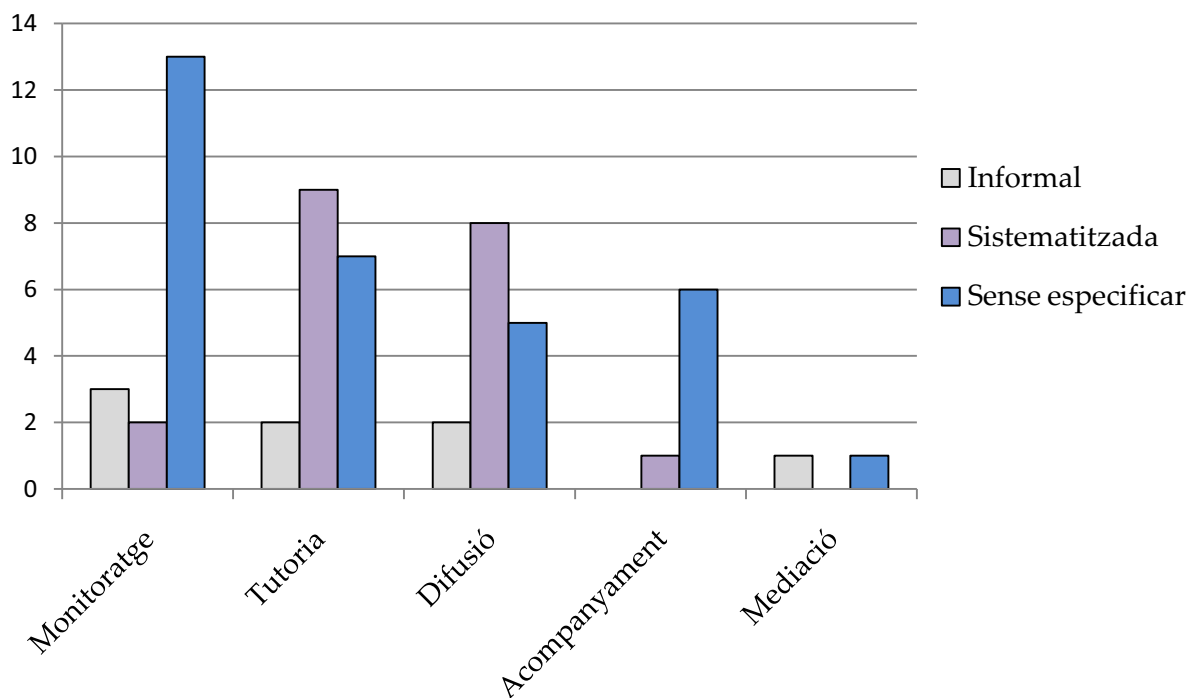
En segon lloc, pel que fa a les pràctiques de monitoratge ens trobem amb una situació especial. I és que malgrat la majoria d'articles les descriuen amb un cert nivell d'aprofundiment, la formació és un tema que se sol passar per alt. Aquest fet creiem que es troba vinculat a la naturalesa de les activitats. Així, es podria pensar que els tallers proposats pels propis alumnes, la dinamització de jocs amb companys i companyes o les

gimcanes puntuals, són activitats que no requereixen de formació prèvia ja que l'alumnat és capaç de portar-les a la pràctica de forma autònoma.

- *Modalitats de formació*

En estreta relació amb l'apartat anterior, en aquest punt mostrem els resultats obtinguts sobre les modalitats de formació per a cada tipologia. Diferenciem entre la formació informal, la sistematitzada i les experiències en que no s'especifica aquesta qüestió.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Informal	3	2	2	0	1
Sistematitzada	2	9	8	1	0
No s'especifica	13	7	5	6	1
	18	18	15	7	2



Tal com passava amb la ubicació de la formació, i donada l'estreta vinculació entre aquest apartat i l'anterior, veiem com a un nombre elevat d'experiències no s'especifica la manera en que es produeixen els processos formatius. Malgrat això, els resultats obtinguts ens permeten extreure algunes conclusions.

En primer lloc, veiem com a les pràctiques de tutoria i difusió el tipus de formació que predomina és la sistematitzada. Aquest fet es troba relacionat amb el que comentàvem anteriorment: són pràctiques que requereixen de formació prèvia per a fer el servei i lògicament, aquests processos formatius són sistematitzats. Així, els educadors faciliten uns continguts concrets en relació a l'activitat, com poden ser quines són les característiques d'un company tutor, com els petits aprenen a llegir i escriure o com es representa una obra de teatre.

En segon lloc, creiem que el nombre d'experiències en que la formació es produeix de mode informal ens permet reafirmar allò que enuncïàvem a l'apartat previ. I és que sovint a les pràctiques d'ajuda entre iguals la formació es produeix implícitament al desenvolupament de l'activitat però sense un espai específic i concret.

Amb tot el vist, en relació a la ubicació de la formació i les modalitats de formació, podem concloure que els processos formatius depenen de la naturalesa de les activitats d'ajuda entre iguals i del tipus de servei que ofereixen els alumnes. Així el moment en que es produeix la formació - abans o durant l'ajuda - i la forma que pren - sistematitzada o informal -, són qüestions que venen determinades pel tipus de servei que realitza l'alumnat i per les competències, habilitats o coneixements que aquests han d'aplicar.

- *Moment de la reflexió*

En aquest punt mostrem els resultats obtinguts sobre la ubicació de la reflexió a les pràctiques d'ajuda entre iguals⁵². Diferenciem si els processos reflexius es desenvolupen abans, durant o després del servei, durant tot el procés o bé si no s'especifica aquest element.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Abans	0	0	1	0	0
Durant	0	1	0	0	0
Després	1	5	2	0	0
Tot procés	2	6	2	2	0
Sense especificar	15	7	10	5	2

La primera idea que sorgeix de la lectura dels resultats és que la reflexió no és un aspecte que es consideri a la majoria de les experiències detectades. A més, tal com podem veure, les vegades que se'n fa referència no s'aprofundeix excessivament en aquest qüestió. Aquest fet limita el nivell d'informació que podem extreure, però tot i així, a continuació adjuntem algunes idees generals entorn aquesta temàtica.

Els resultats obtinguts ens permeten veure com la reflexió és una qüestió que es treballa la majoria de vegades sobre la marxa de la pròpia activitat. Així, no és un aspecte que ocupi un lloc concret i determinat, sinó que es va treballant durant tot el procés d'implementació de l'ajuda.

⁵² Com que a una mateixa activitat aquesta qüestió pot donar-se a diferents moments, les categories a les que classifiquem no són exclusives, així poden aparèixer més d'una a la mateixa experiència.

A partir de les dades, també observem com la tutoria se'ns apareix com la modalitat d'ajuda entre iguals en que més es parla dels processos reflexius. La qual cosa ens fa pensar que en aquesta tipologia d'activitats els educadors atorguen una certa importància a que l'alumnat prengui consciència de l'acció que porten a terme.

Per concloure aportem dues idees bàsiques en relació als processos reflexius. La primera idea que extraiem dels resultats és que la reflexió no disposa de moments específics i sistemàtics dins les diverses modalitats d'ajuda entre iguals, sinó que és una qüestió més transversal. La segona idea fonamental és que la forma i el moment en que es produeixen els processos reflexius, així com la consciència que tenen els educadors d'aquests, varia en funció del tipus d'activitat.

2.4.4. Elements relacionats amb la intencionalitat educativa

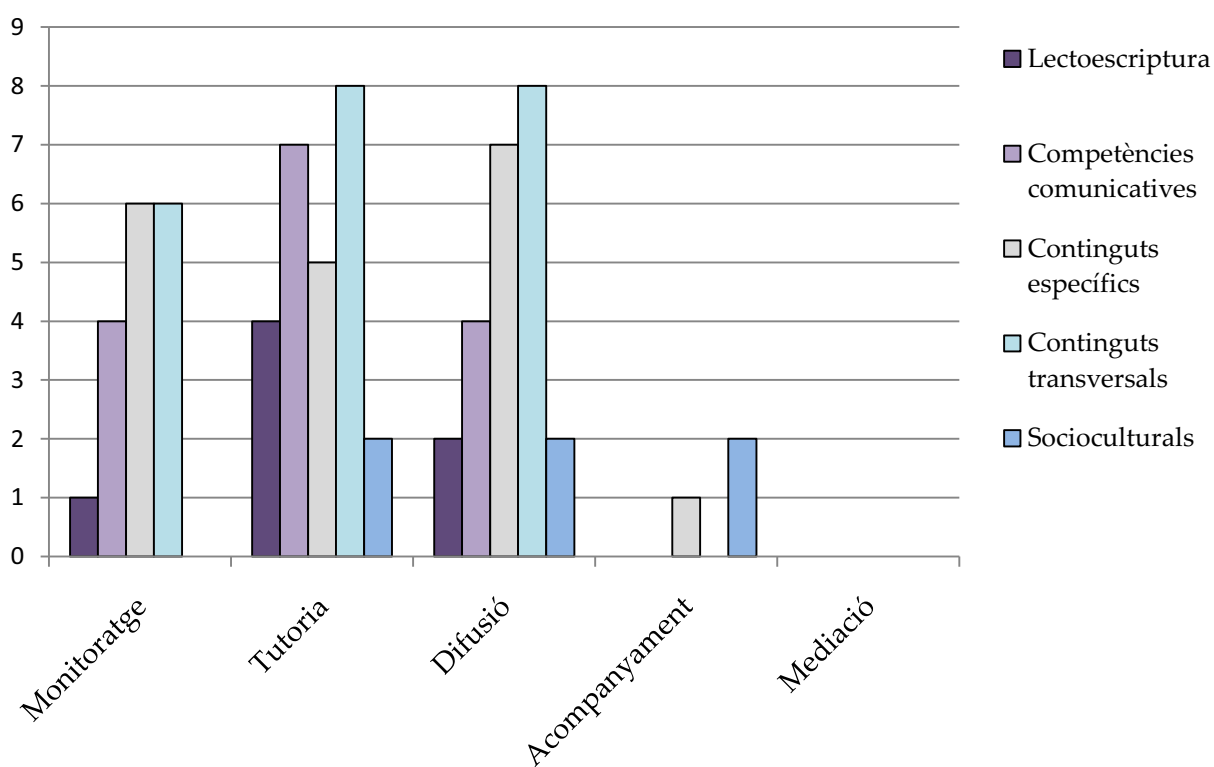
- *Aprenentatges*

En aquest punt adjuntem els resultats obtinguts referents a la naturalesa dels aprenentatges presents a les diverses modalitats d'ajuda entre iguals. Distingim entre aprenentatges de lectoescriptura, de competències comunicatives, de continguts específics, de transversals i de socioculturals, tot diferenciant entre qui fa i qui rep del servei. També adjuntem el nombre d'experiències en que no es parla dels aprenentatges.

Aprenentatges de qui ofereix el servei. En relació a qui ofereix el servei, els resultats obtinguts es corresponen amb els següents.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Lectoescritura	1	4	2	0	0
Competències comunicatives	4	7	4	0	0
Continguts específics	6	5	7	1	0
Continguts transversals	6	8	8	0	0
Socioculturals	0	2	2	2	0

Experiències en que no s'especifiquen	23
---------------------------------------	----



En termes generals, els resultats obtinguts ens permeten veure com gairebé totes les tipologies d'ajuda entre iguals comporten diversos tipus d'aprenentatges a la vegada. Així doncs, creiem que no es pot generalitzar ni caracteritzar cada modalitat amb un tipus d'adquisicions concretes sinó que en funció del que es treballa i del tipus d'activitat, es donen amb més intensitat uns aprenentatges o uns altres. A continuació adjuntem algunes conclusions en relació a les diverses tipologies de pràctiques, sense oblidar que a un nombre elevat d'articles no es fa referència als aprenentatges i això ha limitat la informació obtinguda – sobretot en els casos de mediació i acompanyament -.

En primer lloc, podem apreciar com la tutoria és la modalitat en que més es treballen la lectoescriptura i les competències comunicatives. Fet que es troba estretament lligat a que un nombre considerable d'experiències centren la tasca pedagògica en qüestions relacionades amb l'aprenentatge i l'ús de la llengua, com són per exemple els tutors de contes o padrins de lectura.

En segon lloc, observem com un número significatiu d'experiències de difusió i monitoratge contempen els aprenentatges sobre continguts específics. Això es deu a que moltes de les experiències de monitoratge es corresponen amb tallers o activitats sobre temes concrets que l'alumnat ofereix als seus companys. I també és degut a que un nombre elevat d'activitats de difusió es corresponen amb presentacions orals sobre alguna qüestió específica treballada prèviament.

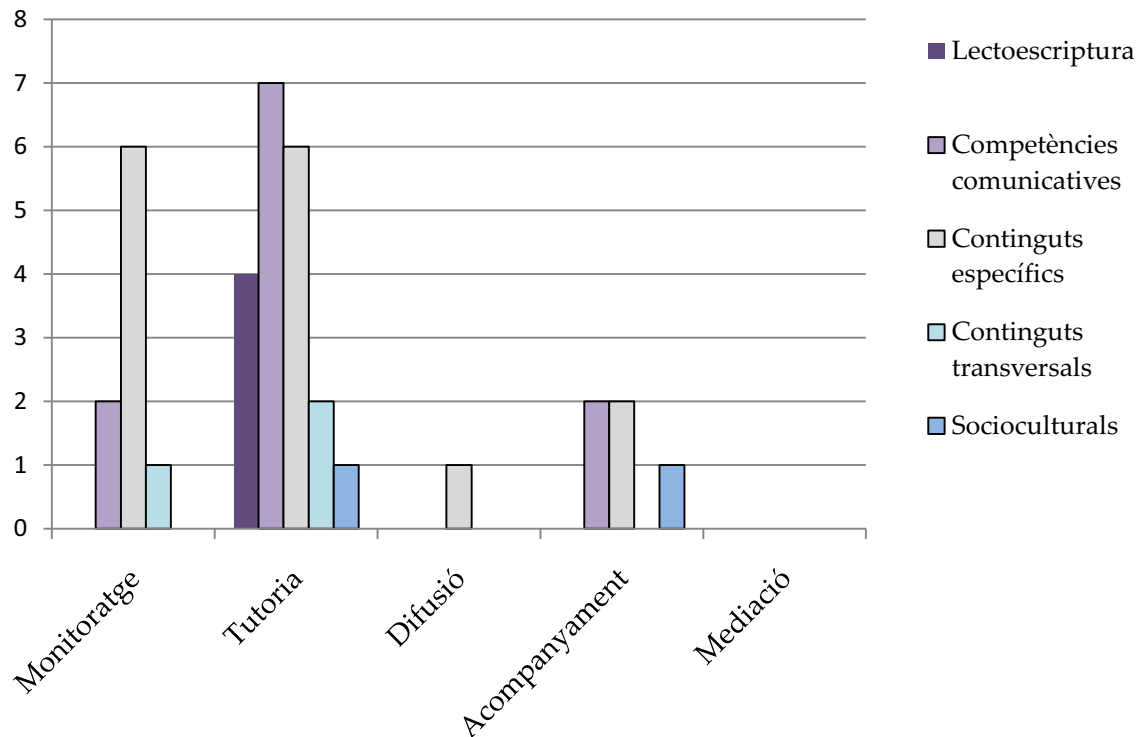
En tercer lloc, els resultats ens mostren com el monitoratge, la tutoria i la difusió presenten un nombre elevat d'experiències en que es parla de l'aprenentatge de continguts transversals, els quals incideixen en com s'ha de fer el servei. Com representar una obra de teatre, com fer de mestre o què implica preparar una gimcana pels petits de l'escola, són alguns exemples dels tipus d'aprenentatges vinculats a l'ajuda als que ens referim.

Finalment, podem observar com els aprenentatges sobre qüestions socioculturals són característics de les pràctiques d'acompanyament, tot i que també són presents a les tipologies de tutoria i difusió.

Aprenentatges de qui rep el servei. Referent a qui rep el servei, tot seguit adjuntem la taula i la gràfica amb els resultats obtinguts per a cada tipologia de pràctiques d'ajuda entre iguals.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
Lectoescritura	0	4	0	0	0
Competències comunicatives	2	7	0	2	0
Continguts específics	6	6	1	2	0
Continguts transversals	1	2	0	0	0
Socioculturals	0	1	0	1	0

Experiències en que no s'especifiquen	23
---------------------------------------	----



Donada la relació existent entre el que aprèn qui fa el servei i qui el rep, la interpretació que podem fer dels resultats obtinguts es correspon amb la ja realitzada al punt anterior. Així les dades obtingudes, tot i presentar algunes petites variacions, ens permeten reafirmar que no hi ha un tipus d'aprenentatge específic per a cada modalitat i que les adquisicions varien, òbviament, en funció de les activitats concretes.

Però tot i la coincidència en termes generals, si contrastem els resultats obtinguts en relació al tipus d'aprenentatges de cada modalitat per a qui ofereix i qui rep el servei, veiem com hi ha una excepció: la difusió. I és que en aquest tipus d'activitats, malgrat els educadors tenen una clara consciència dels aprenentatges que es pretenen afavorir amb els alumnes encarregats de fer el servei, allò que aprenen els receptors passa

desapercebut. La qual cosa podria estar relacionada amb el tipus de relació que s'estableix entre l'alumnat i a les característiques concretes de les activitats: solen ser activitats puntuals, amb grups nombrosos i en que la proximitat entre alumnes és limitada.

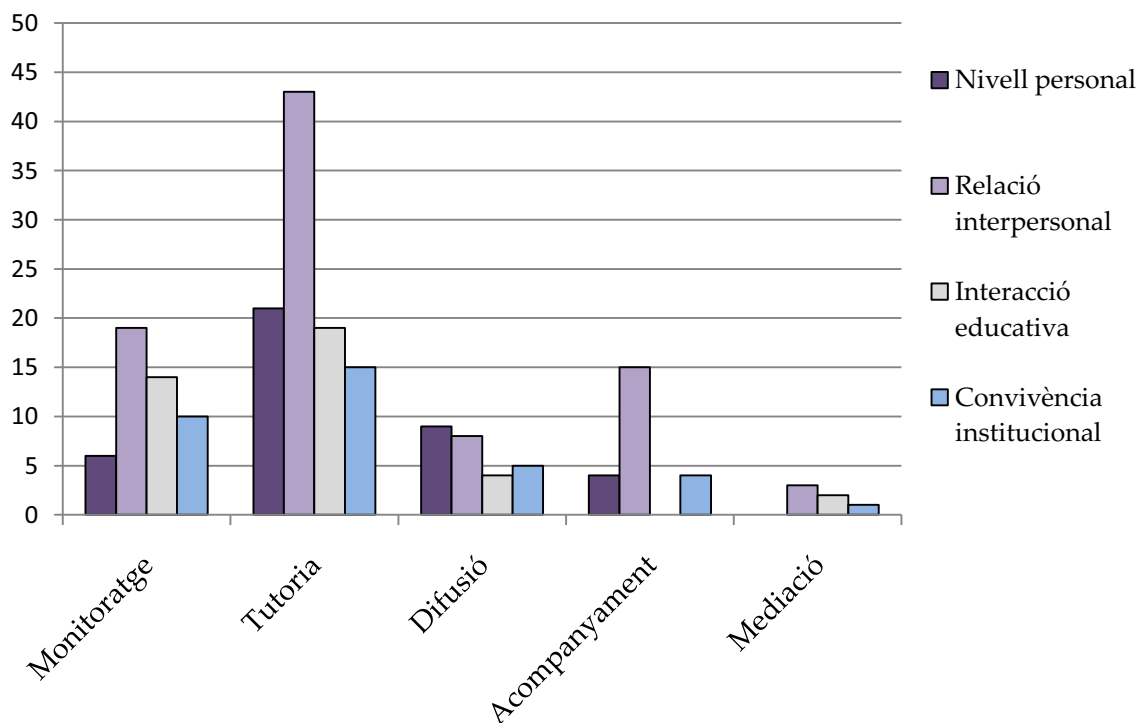
- *Valors*

En aquest darrer apartat adjuntem els resultats obtinguts sobre el nombre de vegades que a les experiències de les diverses tipologies es fa referència explícita o implícita als valors. En la presentació dels resultats distingim entre qui ofereix el servei i el seu destinatari, adjuntant també el nombre d'experiències en que no s'especifica aquesta qüestió.

Qui ofereix el servei. A continuació adjuntem els resultats obtinguts per a cada modalitat sobre el nombre de vegades que es mencionen valors referint-se als alumnes que ofereixen l'ajuda, tot especificant a quina categoria s'inclouen.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
1. Nivell personal	6	21	9	4	0
1.1. Autoestima	1	11	4	2	0
1.2. Predisposició a l'ajuda	5	10	5	2	0
2. Relació interpersonal	19	43	8	15	3
2.1. Reconeixement alteritat	7	16	3	5	0
2.2. Cura i ajuda	12	27	5	10	3
3. Interacció educativa	14	19	4	0	2
3.1. Treball conjunt	6	7	3	0	2
3.2. Virtuts pedagògiques	8	12	1	0	0
4. Convivència institucional	10	15	5	4	1
4.1. "Clima càlid"	3	8	4	0	1
4.2. Normes de convivència	2	4	0	0	0
4.3. Procediments institucionals	5	3	1	4	0

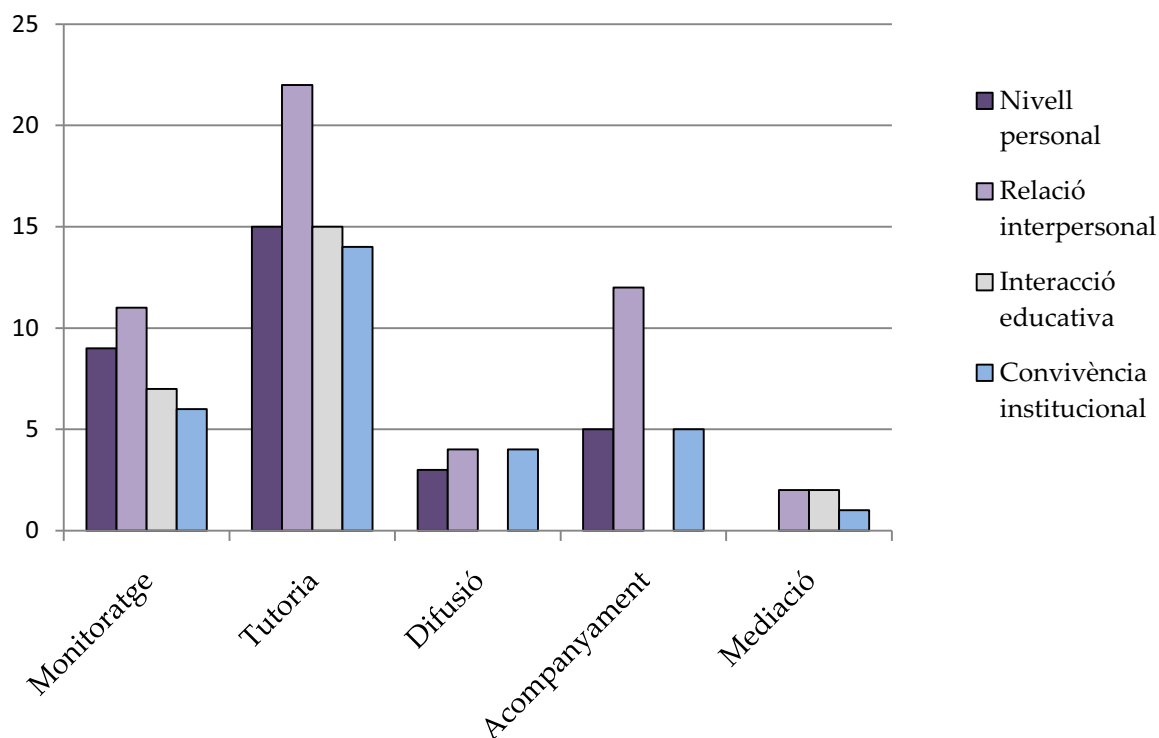
Experiències en que no s'especifiquen	15
---------------------------------------	----



Qui rep el servei. Pel que fa als valors que s'esmenten en referència als receptors del servei els resultats obtinguts per a cada modalitat d'ajuda i la categoria a la que pertanyen es corresponen amb els següents.

	Monitoratge	Tutoria	Difusió	Acompanyament	Mediació
1. Nivell personal	9	15	3	5	0
1.1. Autoestima	2	8	1	3	0
1.2. Predisposició a l'ajuda	7	7	2	2	0
2. Relació interpersonal	11	22	4	12	2
2.1. Reconeixement alteritat	4	8	3	4	1
2.2. Cura i ajuda	7	14	1	8	1
3. Interacció educativa	7	15	0	0	2
3.1. Treball conjunt	6	6	0	0	2
3.2. Virtuts pedagògiques	1	9	0	0	0
4. Convivència institucional	6	14	4	5	1
4.1. "Clima càlid"	1	9	4	2	0
4.2. Normes de convivència	1	3	0	0	1
4.3. Procediments institucionals	4	2	0	3	0

Experiències en que no s'especifiquen	15
---------------------------------------	----



Donada l'estreta relació i la similitud entre els resultats obtinguts per qui ofereix el servei i per a qui el rep, a continuació adjuntem el comentari i la interpretació de les dades conjuntament.

Mitjançant els resultats podem apreciar una característica comú a les diverses tipologies d'ajuda entre iguals, i és que a totes, no es parla només d'un tipus de valors, sinó que es fa referència en major o menor grau als quatre àmbits establerts. Això ens permet recolzar la idea de que les bones pràctiques pedagògiques no afavoreixen només uns aprenentatges concrets en relació als valors, sinó que pel contrari, aquests apareixen entrelaçats i es treballen a la vegada.

Tot i així, observem com hi ha un àmbit de valors que té una major presència: els que es refereixen al nivell interpersonal. Aquest fet no és d'estranyar, donat que les pràctiques d'ajuda entre iguals prenen com a pilar fonamental la relació que s'estableix entre alumnes. Per tant, els valors vinculats a les relacions entre persones, i més concretament a la cura i l'ajuda, se'ns apareixen com a elements inherents i característics d'aquestes activitats.

Finalment, en relació a la interacció educativa hi ha una modalitat que no presenta cap cas en aquesta categoria: l'acompanyament⁵³. Aquesta situació creiem que es deu a un motiu fonamental: el tipus de saber que es posa en joc. Tal com hem pogut veure, la majoria de pràctiques d'ajuda entre iguals presenten una intencionalitat educativa explícita i uns continguts a ensenyar molt precisos, i sempre hi ha uns alumnes que s'encarreguen de transmetre directament alguna cosa a la resta. És per això que l'alumnat que ofereix l'ajuda ha de desenvolupar valors relacionats amb el treball conjunt i amb l'adquisició de determinades virtuts pedagògiques. A les activitats d'acompanyament això canvia i la transmissió de coneixements, com que es basa en l'experiència, es realitza de manera més indirecta i no tant focalitzada. I és per això que creiem que no es contempla que els alumnes adquireixin valors relacionats amb la interacció educativa.

⁵³ La mediació tampoc presenta cap cas en la categoria del nivell personal però creiem que això es deu a una limitació referent a la informació que es pot extreure de les experiències detectades.

* * * *

Aquesta primera aproximació empírica a l'ajuda entre iguals ha resultat fonamental pel nostre estudi ja que ens ha permès assolir els objectius que ens plantejàvem a l'inici de la recerca tal com veurem a continuació. En primer lloc, a través de la meta-anàlisi realitzada hem pogut comprovar com les pràctiques d'ajuda entre iguals són un tipus d'activitat comú a la nostra tradició pedagògica i que presenta alguns trets característics. Així doncs, hem contextualitzat i caracteritzat aquesta modalitat de pràctiques a la nostra realitat educativa. En segon lloc, la lectura, l'anàlisi i el treball sobre els documents recopilats ens ha permès definir el concepte d'ajuda entre iguals tot determinant les seves tipologies: el monitoratge, la tutoria, la difusió, l'acompanyament i la mediació. Finalment, la confecció de la fitxa i la seva aplicació ens ha facilitat l'obtenció d'alguns dels trets pedagògics més rellevants de les pràctiques d'ajuda entre iguals en relació a l'educació en valors i l'aprenentatge servei.

Però a més, considerem que la realització d'aquesta recerca ha resultat especialment profitosa en el desenvolupament de la tesi per una qüestió fonamental: conèixer i analitzar en profunditat algunes experiències d'ajuda entre iguals ja sistematitzades ens ha permès determinar alguns elements fonamentals en relació als valors que es posen en joc. Així, creiem que la sistematització, la classificació i l'anàlisi dels valors expressats als diferents articles, de ben segur ens ajudarà en l'hora de realitzar els estudis etnogràfics.

IV. Estudis etnogràfics

Mitjançant l'aproximació teòrica i l'estudi de les publicacions sobre l'ajuda entre iguals hem assolit algunes fites fonamentals per al desenvolupament de la investigació: la concreció de l'objecte d'estudi, la conceptualització de l'ajuda entre iguals i l'establiment de les diverses tipologies i, finalment, la sistematització d'alguns dels elements pedagògics rellevants en relació als valors i a l'aprenentatge servei.

Considerem que les recerques realitzades fins ara ens han proporcionat algunes idees i pistes sobre determinades qüestions que interessava conèixer i analitzar minuciosament. Ara, amb l'objectiu *d'analitzar en profunditat algunes pràctiques significatives d'ajuda entre iguals, determinar els seus principals dinamismes i valors, i presentar-les de manera descriptiva* ens dirigirem a la realitat per a realitzar diversos estudis etnogràfics. En aquest quart capítol de la tesi ens proposem oferir una sistematització de les etnografies realitzades conjuntament amb els informes corresponents a les diverses experiències.

El capítol consta cinc punts fonamentals. En el primer detallem la metodologia emprada. Els quatre punts següents es corresponen amb la descripció i l'anàlisi de les etnografies realitzades a l'Escola Virolai, l'Escola Àngels Garriga, l'Institut Celestí Bellera i l'Institut El Castell. L'estructura del relat de cada experiència és similar. Per començar oferim una contextualització del centre i de les activitats observades. Tot seguit descrivim les fases de cada experiència. Finalment adjuntem l'anàlisi dels valors principals. L'estil d'escriptura utilitzat combina fragments descriptius amb narratius, a la vegada que incorpora algunes fotografies per enriquir allò presentat.

1. Metodologia

En el desenvolupament de la investigació i per tal d'assolir la finalitat bàsica del nostre estudi, hem emprat la metodologia etnogràfica per a conèixer en profunditat algunes pràctiques d'ajuda entre iguals. La selecció del mètode es troba vinculat a dues qüestions: els propòsits i la concepció de la recerca educativa. Durant la primera aproximació a l'objecte d'estudi, mitjançant la meta-anàlisi d'experiències escrites, vam comprovar l'existència d'aquesta tipologia de pràctiques a la vegada que obtinguérem alguns trets pedagògics bàsics. En aquesta fase de la investigació ens proposem anar una mica més enllà: veure en detall què succeeix en aquest tipus d'activitats i sistematitzar els dinàmismes pedagògics que es posen en joc.

Amb el nostre estudi volíem aproximar-nos a la realitat des d'una perspectiva qualitativa i interpretativa que ens permetés descriure i analitzar pràctiques d'ajuda entre iguals. No volíem extreure uns resultats i conclusions generalitzables a partir de la quantificació de les dades extretes de la situació educativa. Tampoc volíem canviar la realitat estudiada mitjançant la recerca. La metodologia ens havia de permetre l'accés a les pràctiques que ens ocupen per recollir i extreure informació rellevant i significativa a través de l'observació, l'escolta i el diàleg i l'intercanvi amb els agents implicats.

Com a investigadors vam detectar una sèrie de necessitats relacionades amb l'objecte d'estudi que determinaren la naturalesa i la selecció del mètode emprat. Necessitàvem una metodologia integrada, dinàmica, global i reflexiva. Integrada perquè ens oferís la possibilitat de conèixer les pràctiques d'ajuda entre iguals per immersió: observant i descrivint el seu desenvolupament així com les accions i relacions que estableixen els seus participants. Dinàmica en relació a la flexibilitat i adaptació. Ens calia un mètode en el que les tècniques i la seva pròpia aplicació esdevinguessin qüestions obertes al canvi, a la modificació durant el desenvolupament de la recerca. Per global fem referència a una metodologia que ens facilités una comprensió holística de la realitat, en la que els escenaris i les persones es consideressin com un tot i amb la seva complexitat. Finalment, reflexiva en dos sentits: en la pròpia presa de consciència sobre els aspectes més rellevants de les pràctiques objecte d'estudi i en relació a la nostra posició al camp.

El següent punt consta de tres apartats fonamentals en el que es sistematitzen les actuacions de cadascuna de les fases que integraren el procés d'investigació: les accions prèvies, el treball de camp i el treball fora del camp. A continuació adjuntem un quadre que permet visualitzar cada etapa i les accions principals que es portaren a terme.

El procés d'investigació etnogràfica	
<i>Accions prèvies al treball de camp</i>	Disseny de la investigació Selecció dels escenaris Negociació de l'accés
<i>Treball de camp</i>	Entrada al camp Observació participant Recollida de dades Retirada del camp
<i>Accions posteriors al treball de camp</i>	Lectura i organització de les dades Anàlisi de les dades Redacció i elaboració de l'informe final

1.1. Accions prèvies al treball de camp

Aquesta etapa inicial de la investigació l'integren un conjunt d'accions anteriors al treball de camp. Es tracta d'una fase fonamental ja que es prenen algunes decisions que determinen el desenvolupament posterior de la recerca. Així, encara que sovint es caracteritza la investigació etnogràfica per ser un procés contextualitzat, dialògic i recurrent⁵⁴, cal establir algunes directrius bàsiques abans de començar l'estudi. Distingim tres moments essencials en aquesta fase que a continuació detallem: el disseny de la investigació, la selecció dels escenaris i la negociació de l'accés.

⁵⁴ "Más que en ninguna otra forma en etnografía dependemos de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo en la construcción de su sociedad y cultura. No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método." Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, p.91.

1.1.1. Disseny de la investigació

Amb la concreció de la metodologia s'inicià la planificació orientativa del procés que es portaria a terme. Tal com apunten alguns autors, és important destacar com els investigadors etnogràfics parteixen d'alguns interrogants generals quan entren al camp d'estudi, però exploren els fenòmens que emergeixen amb l'observació, descobrint nous escenaris i plantejant-se altres qüestions. Així, és imprescindible no aferrar-se a interessos teòrics, deixant que l'entrada al camp i la seva observació vagi dirigint la pròpia investigació⁵⁵. Però tot i que l'etnografia es caracteritzi per ser un mètode flexible i obert al canvi, cal elaborar un pla de treball. Aquesta etapa de la recerca es va iniciar durant el curs 2007-2008 fruit d'algunes hipòtesis i idees prèvies al propi estudi. Durant aquesta fase vam realitzar tres accions fonamentals: concretar els objectius generals de la recerca, esbossar les tècniques de recollida d'informació i establir una temporalització inicial.

El punt de partida de l'estudi es deriva d'un supòsit molt genèric: les pràctiques d'ajuda entre iguals són activitats amb un gran potencial educatiu en relació a l'educació en valors. Així, ens interessava conèixer els seus trets al detall, veure com s'implementaven a les escoles i arribar a determinar quins valors cristal·litzaven durant el seu transcurs. Partint d'aquestes inquietuds inicials vam formular dos *objectius generals*: descriure pràctiques d'ajuda entre iguals i determinar els valors fonamentals que es transmeten. Objectius que tal com veurem, es van ampliar i enriquir durant la pròpia recerca.

⁵⁵ Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.34.

Referent a les *tècniques de recollida d'informació* que vam establir inicialment es corresponen amb les notes de camp, l'enregistrament de vídeos, l'obtenció de fotografies i la realització d'algunes entrevistes. La diversitat en les tècniques crèiem que ens resultaria de gran ajuda a l'hora de complementar i analitzar les dades recopilades.

Pel que fa a la *temporalització* vam decidir destinar tres cursos escolars al treball de camp. La nostra idea era assistir i participar a totes les activitats possibles relacionades amb la recerca durant la seva posada en pràctica. Tot i que en aquest període, donat el caràcter cíclic de les etnografies, vam contemplar la seva combinació amb moments d'anàlisi i treball fora del camp. En aquest punt també vam considerar com a determinant establir algun tipus de trobada periòdica amb les persones responsables dels projectes, amb la intenció de contrastar les dades obtingudes, les hipòtesis i les idees que anessin sorgint mitjançant l'accés a la realitat. Una vegada concretats els mínims necessaris vam iniciar el procés de selecció dels escenaris.

1.1.2. Selecció dels escenaris

Tal com assenyalen alguns autors, en un principi l'etnògraf no es troba en posició d'especificar la naturalesa precisa del lloc que requereix pel seu estudi⁵⁶. Aquest fet implica que la selecció dels llocs i els casos a investigar es faci en gran mesura prenent en consideració qüestions de tipus pràctic i administratiu. A més aquest procés no presenta una durada concreta sinó que durant el treball de camp l'investigador ha de seleccionar noves situacions interessants i útils per a l'estudi. En el cas de

⁵⁶ Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografia. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.53.

la nostra recerca, detallem alguns elements que resultaren claus en el procés de selecció dels escenaris.

En primera instància necessitàvem centres en els que s'implementessin pràctiques d'ajuda entre iguals i per assegurar aquest requisit vam emprar tres recursos bàsics: els propis coneixements que teníem sobre algunes institucions educatives, les referències que ens van facilitar persones properes al grup de recerca, i fins i tot, els documents escrits i publicacions sobre algunes de les experiències.

Un altre criteri que va guiar la nostra selecció fou el tipus d'activitats realitzades. D'una banda, ens interessaven experiències amb una certa tradició, més o menys consolidades i estables en el temps. I és que consideràvem la perdurabilitat de les activitats, com un indicador de la seva eficàcia i del propi reconeixement dins els centres. D'altra banda, volíem observar projectes diversos en el contingut, que no només treballessin qüestions acadèmiques sinó que incidissin sobre altres aspectes com ara les habilitats o les destreses dels participants. A la vegada que també ens interessava sistematitzar pràctiques diverses en la ubicació i la forma: dins les hores lectives, en horari extraescolar, en petit grup, en grup classe o en parelles, per exemple. Ens vam plantejar un ideal que vam assolir en gran mesura: observar almenys una experiència de cadascuna de les tipologies d'ajuda entre iguals establertes, la tutoria, el monitoratge, la mediació, l'acompanyament i la difusió.

Finalment, en la selecció també vam considerar la diversitat en l'edat dels participants i la titularitat dels centres, procurant seleccionar escoles de primària però també instituts, tant públics com concertats. Mitjançant la combinació d'aquests elements vam obtenir els camps idonis als que intentaríem accedir ja que responien als objectius inicials del

projecte: l'Escola Virolai, el CEIP Àngels Garriga, l'IES Celestí Bellera i l'IES El Castell. A totes les institucions teníem constància que com a mínim s'implementava una experiència d'ajuda entre iguals. Encara que la realitat fou més generosa i ens va oferir més oportunitats i possibilitats iniciat el treball de camp. A continuació adjuntem un quadre en el que destaquem els trets fonamentals de cada institució educativa.

Centre	Informació rellevant	Contacte
Escola Virolai	Escola concertada situada al districte d'Horta-Guinardó de la ciutat de Barcelona. Es tracta d'un centre de doble línia en el que s'imparteixen estudis de primària, secundària i batxillerat. L'escola aposta per una metodologia activa i l'alumnat sovint treballa cooperativament dins de l'aula i en altres espais amb els companys.	C/ Ceuta s/n Barcelona Tel: 932846343
CEIP Àngels Garriga	Escola pública d'una sola línia situada al barri de la Font d'en Fargas. S'imparteixen els estudis de primària i el centre es caracteritza per un ambient familiar en que es propicien les col·laboracions entre alumnes de diferents cursos.	C/ Gallecs 22 Barcelona Tel: 934205801
IES Celestí Bellera	Centre públic d'educació secundària de Granollers situat a la zona de "Can Bassa". L'institut compta amb tres línies per a cadascun dels cursos de primer a quart d'ESO i s'imparteixen totes les modalitats de batxillerat. Compta amb una Associació Esportiva Escolar dinamitzada per alumnes i ex-alumnes del centre.	c/ Esteve Terrades, s/n Granollers Tel: 938794914
IES El Castell	Centre d'educació secundària de la població d'Esparreguera. A l'institut s'ofereixen tots els cursos de la ESO i els batxillerats de les modalitats de ciències de la salut, ciències socials, humanitats i tecnològic. Compta amb una experiència de voluntariat lingüístic seleccionada com a exemple de bona pràctica educativa pel Departament d'Educació.	c/ Barcelona s/n Esparreguera Tel: 93777640

1.1.3. Negociació de l'accés

Una vegada seleccionats els centres fou el moment de negociar l'accés. Tot i que el procés va variar en cadascuna de les institucions, es va concretar en dues actuacions: una reunió general i una específica. En la *reunió general* ens trobàvem amb els equips directius de les institucions. Era el moment d'explicar el nostre estudi en profunditat: la finalitat, els objectius, el tipus de recerca i les tècniques de recollida d'informació que empràvem. Tal com apunten alguns autors en aquesta fase esdevenen fonamentals els porters⁵⁷, és a dir, les persones que permeten l'accés als escenaris i amb les que cal establir una relació propera i de confiança. Resulta determinant que l'investigador garanteixi la confidencialitat i la privacitat de les dades obtingudes, amb una actitud honesta, prudent i grans dosis de paciència. Tal com assenyala Woods, si la gent no confia en que les dades s'utilitzaran per a bé, en que es respecta el secret de les confidències i es resguarden els interessos i la identitat, bloquejarà l'accés a la informació⁵⁸.

A la nostra recerca, la majoria de vegades aquesta primera entrada a la institució ens va venir facilitada per un tercer agent: algú intermediari entre nosaltres i les institucions. Aquest fet va contribuir molt favorablement en aquests primers moments de negociació. Els porters, generalment es corresponien amb els directors/es i els responsables de les experiències i van mostrar una actitud molt positiva i generosa, així com

⁵⁷ Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, pp. 37-39. Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, pp. 80-84.

⁵⁸ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, p.44.

un gran interès a que accedíssim i estudiéssim les diferents activitats. En els casos en que ens presentàvem al centre sense cap referència prèvia, ens va resultar de gran ajuda destacar l'experiència acumulada en aquest tipus d'estudis del Grup de Recerca del que formem part. I també fou molt positiu incidir en la nostra pertinença a la Facultat de Pedagogia, destacant la voluntat de treballar conjuntament per establir ponts entre la producció de coneixement pedagògic a partir de la pràctica educativa. En aquestes trobades vam poder conèixer la dinàmica global dels centres i altres activitats en possible relació amb el nostre objecte d'estudi.

Sempre que fou necessari els porters ens van fer de nexes amb les persones encarregades de les activitats d'ajuda entre iguals, amb les que vam mantenir la *segona trobada específica*. En aquestes reunions es tornava a explicar la recerca, però sobretot es concretaven alguns detalls més pràctics: els dies de l'observació, la dinàmica general de les activitats, el nostre paper dins els escenaris, les activitats relacionades amb l'experiència i, en definitiva, tot allò necessari per iniciar el treball de camp. Fruit d'aquestes trobades vam determinar els escenaris inicials d'informació: la pròpia posada en pràctica de les experiències d'ajuda entre iguals, altres activitats significatives com per exemple les assemblees de curs, i algunes trobades periòdiques amb els responsables. La nostra actuació al camp, encara que va variar a cada experiència concreta, vam determinar que es basaria en observar, prendre notes, enregistrar vídeos i fer fotos. A tots els escenaris se'ns va oferir la possibilitat de participar activament, tot i que el nivell d'implicació i els límits de les nostres actuacions van venir definits pel caire de les pròpies activitats. Així doncs, mitjançant aquestes reunions tant les persones responsables com nosaltres,

vam intercanviar informació rellevant que ens va permetre avançar en la comprensió i el coneixement mutu. Factors claus en la construcció de la relació i en el propi desenvolupament de la recerca. Amb la concreció dels detalls era el moment d'entrar al camp.

1.2. Treball de camp

La fase de treball de camp és una de les més importants en les etnografies ja que és quan té lloc la recollida d'informació en la situació d'observació participant. És el moment en que l'investigador es troba immers en el context, s'apliquen tècniques pel registre de les dades, es descriu la realitat en profunditat i, a més, s'inicia el procés d'interacció i relació amb els participants. Destaquem quatre etapes fonamentals: l'entrada al camp, l'observació participant, la recollida de dades i la retirada del camp.

1.2.1. *Entrada al camp*

L'entrada al camp es correspon amb un període relativament curt en el que els investigadors mantenen el primer contacte amb els escenaris i els protagonistes⁵⁹. Es tracta d'una etapa crucial en que predominen la tensió, la incomoditat i el desconcert: l'etnògraf es troba immers en una realitat desconeguda amb tot el que això li comporta. Amb el progrés de la investigació aquesta percepció va canviant i es va descobrint la realitat a través de l'exploració i el diàleg amb els protagonistes. Així, és important adequar el comportament, mantenint una actitud discreta i no intrusiva.

⁵⁹ Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós pp.91-110.

Aquests primers moments es caracteritzen per la passivitat, i els esforços de l'investigador es dirigeixen sobretot a tractar que la gent se senti còmoda i a actuar en concordança amb el context. La recol·lecció de les dades es delega a un segon pla i allò que es prioritza és conèixer l'escenari i les persones. Per a fer-ho es formulen preguntes als participants però sobretot es manté una actitud oberta i flexible. Els actors principals també miren de situar l'etnògraf a la seva experiència i és amb el pas del temps que s'assoleix una relació normalitzada. Tot i que l'entrada al camp en el nostre cas va variar a cada centre donades les peculiaritats de les experiències, podem destacar algunes actuacions generals: la ubicació espacial, el contacte amb els participants i la familiarització amb les tècniques d'observació.

Una vegada havíem accedit als escenaris el primer que fèiem era *ubicar-nos a l'espai*: conèixer els centres físicament. Aquesta ubicació es realitzava a dos nivells, el macro i el micro. A nivell macro les persones responsables ens acompanyaven i ens ensenyaven els llocs on podia haver activitat. Les aules especials, l'aula d'acollida, les sales d'informàtica, el menjador, el gimnàs o el pavelló, són alguns exemples dels espais que se'ns van mostrar. En aquesta fase exploratòria, a banda de conèixer les instal·lacions vam poder contactar amb altres persones que ens van ajudar durant el desenvolupament de l'estudi. Així, se'ns van presentar des d'altres mestres de l'escola interessats en la recerca, fins als conserges que ens obririen a l'arribar. El segon nivell es correspon amb el micro i comprèn el coneixement de l'espai concret en que es realitzava cada activitat. En aquest punt, ens va resultar molt útil per ubicar-nos com a observadors moure'ns lliurement per les aules i les sales de que es

disposava, veure els materials disponibles i observar la disposició concreta dels alumnes i dels mestres durant la pràctica, entre d'altres qüestions.

En aquesta fase també vam establir les *primeres relacions* amb els informants. En un principi la situació ens resultava incòmoda: no volíem molestar però tampoc ens volíem perdre cap detall. En tots els casos vam iniciar les observacions sense parlar massa amb els protagonistes. Però gràcies al propi transcurs de les activitats, a les preguntes per trencar el gel i al feedback que es va generar amb els participants, es va normalitzar la relació així com la nostra presència a l'escenari. En aquest sentit van ser molt profitosos els encontres amb les persones responsables en espais aliens a les activitats, fent un cafè o aprofitant una estona després de la sessió per parlar sobre com havia anat.

L'entrada al camp també va comportar que ens haguéssim de *familiaritzar amb les tècniques d'observació*. En aquest procés va resultar fonamental mantenir presents els dos objectius bàsics de la recerca. Per a descriure les activitats havíem de registrar tota la informació en relació al seu desenvolupament, el que implicava prendre notes de tot el que passava al camp. Aquestes notes inicials minucioses resultaren fonamentals en la comprensió posterior i la sistematització de les dinàmiques. A mesura que avançaven les activitats vam poder passar d'allò global al més concret. Centrar la nostra mirada en algun detall o seguir la relació entre dos alumnes, són alguns exemples d'aquesta focalització gradual que fou determinant a l'hora d'analitzar els dinàmiques pedagògics. En un principi vam optar per no emprar cap mitjà audiovisual per enregistrar la informació, tot i que amb el transcurs de la recerca, vam anar introduint les càmeres i gravadores procurant distorsionar el mínim vida del grup.

1.2.2. Observació participant

L'observació participant és un dels processos més característics del treball de camp i algunes vegades s'identifica amb l'etnografia. És quan l'investigador es troba totalment immers en el context que es proposa estudiar i hi estableix la seva manera d'estar⁶⁰. Tal com assenyalen alguns autors, en aquesta fase cal vetllar per una interacció social no ofensiva⁶¹ ja que, malgrat els investigadors entren al camp amb l'esperança d'establir relacions obertes, és només a través de la participació i el compromís que la confiança va en augment i la recollida de dades es pot realitzar progressivament. A més, al trobar-se immersos a la vida social dels individus, davant situacions difícils i delicades, cal adoptar una posició de neutralitat i de baixa implicació. Sense dubte, atenció i prudència esdevenen fonamentals per la interacció amb els participants. Dins l'escenari la posició de l'etnògraf és similar a la d'un novell en un ambient estrany⁶², i les seves actuacions oscil·len en tres sentits fonamentals: observar i realitzar inferències, formular preguntes als informants, i construir descripcions a partir de la realitat observada. L'investigador pretén captar el significat que tenen pels subjectes les pròpies accions i discursos, però sempre de forma dialògica, ja que el camp s'entén com un entramat sociocultural que només pren sentit mitjançant les experiències concretes de les persones.

⁶⁰ "La participación del etnógrafo se define más por un modo de estar que por sus efectos reales sobre el grupo. Ese modo de estar implica desde luego una atención constante y extrañada, pero también implica una actitud de búsqueda de la validez por medio de la confianza recíproca (...). En el modo de estar del observador participante es crucial el ideal dialógico". Díaz de Rada, A., Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, p.103.

⁶¹ Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, p. 50.

⁶² Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.53.

Amb la voluntat d'oferir una visió global de la recerca, a continuació oferim un quadre resum en el que distingim la relació de centres als que vam accedir conjuntament amb el nom de les activitats analitzades, la seva temporalització dins l'horari escolar i també la durada de l'observació realitzada, indicant la freqüència i el nombre d'hores setmanals o mensuals. Encara que l'esquema és molt complet, cal dir que en alguns casos puntuals les observacions generals es van veure enriquides amb la possibilitat d'accedir a altres activitats vinculades a les experiències. Ens referim a pràctiques com les assemblees de curs o a activitats que es realitzaven extraordinàriament, com ara alguna Jornada Esportiva o alguna sessió de formació amb els participants.

Centre i curs	Activitat	Temporalització	Durada observació
Escola Virolai de Barcelona 2007-2008	<i>Apadrinament de la lectura</i>	Puntual: segon i tercer trimestre.	Completa: una hora a la setmana amb un dels dos grups implicats.
	<i>Setmana de la Ciència</i>	Puntual: una setmana al segon trimestre.	Completa: tots els matins de 9 a 13 hores.
CEIP Àngels Garriga de Barcelona 2008-2009	<i>Amics de quart</i>	Regular: tot el curs tots els dies.	Esporàdica: tres sessions de mitja hora al mes.
	<i>Companys de cinquè</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana.	Al principi completa: cada setmana una hora. Disminució de la freqüència el 2n i 3r trimestre.
	<i>Profes de sisè</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana.	Al principi completa: cada setmana una hora. Disminució de la freqüència el 2n i 3r trimestre.
IES El Castell d'Esparreguera 2008-2009	<i>Compartim Converses</i>	Regular: fins la diada de Sant Jordi un dia a la setmana	Completa: mitja hora a la setmana tot el curs.

Centre i curs	Activitat	Temporalització	Durada observació
Escola Virolai de Barcelona 2008-2009	<i>Apadrinament de la lectura</i>	Puntual: segon i tercer trimestre	Completa: dues hores a la setmana amb els dos grups implicats.
	<i>Taller de jocs al migdia</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana condicionat a les activitats dels grans	Esporàdica: dues o tres sessions d'una hora al mes.
IES Celestí Bellera de Granollers 2009-2010	<i>Classes d'Educació Física</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana amb cada grup	Al principi completa: cada setmana dues hores amb dos grups. Disminució de la freqüència el 2n i 3r trimestre
	<i>Associació Esportiva Escolar</i>	Regular: tot el curs cada tarda diversos grups d'activitats	Al principi esporàdica: dues activitats per mes. Durant el 2n i 3r trimestre observació completa d'una activitat d'una hora un dia a la setmana.
	<i>Optativa de Batxillerat</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana	Completa: una hora a la setmana amb cada grup.
Escola Virolai de Barcelona 2009-2010	<i>Mediació</i>	Regular: tot el curs un dia a la setmana en funció dels casos	Completa: una hora a la setmana.

Malgrat les observacions realitzades durant la recerca s'han d'emmarcar a cada realitat concreta, a continuació detallem una sèrie de qüestions generals que van aparèixer en aquesta fase: la freqüència de les observacions, l'actuació als escenaris, la nostra mirada i el coneixement del grup.

La *freqüència de les observacions* és un aspecte que es troba directament vinculat al caràcter puntual o regular de les experiències en el temps. En el cas de les activitats puntuals vam optar per participar a totes les sessions. Les possibilitats d'obtenir informació eren més limitades en aquests casos i vam considerar convenient realitzar una observació completa. A les activitats regulars, la nostra presència es va veure modificada amb el seu propi desenvolupament i, si bé en un principi

observàrem totes les sessions, a mesura que avançava el curs distancïàvem les nostres visites. Amb el transcurs de les activitats arribava un punt en que la percepció de novetats es veia considerablement reduïda. Quan això passava no desapareixíem completament dels escenaris, però si que disminuïem la freqüència del nostre accés. Així, podíem destinar més temps a conèixer altres activitats relacionades, parlar amb els informants o, fins i tot, dedicar-nos a analitzar i reflexionar sobre la realitat.

En relació a *l'actuació com a investigadors dins els escenaris* les tasques desenvolupades eren sempre similars: observar, recollir dades i quan l'activitat ho permetia, relacionar-nos i interactuar directament amb els protagonistes. Tot i que la nostra inserció a la realitat és un tret que es mostrà variable. En alguns casos ens situàvem en un segon pla, observant discretament des d'una cantonada el que passava a l'aula. Altres vegades estàvem barrejats amb el grup, passejant i parlant amb els protagonistes. En algunes ocasions vam tenir l'oportunitat de proposar i dinamitzar alguna activitat amb l'alumnat. Amb el transcurs de les sessions vam adoptar un rol més definit i adaptat a cada experiència. El pas dels dies, la nostra assistència regular als centres i la relació amb els participants van ajudar a definir el nostre paper: investigadors de la Universitat ocupats i preocupats per les pràctiques d'ajuda entre iguals. Amb l'alumnat més petit vam presentar-nos com a mestres interessats en veure el que feien, amb els grans els vam explicar la recerca i la finalitat que preteníem assolir. Aclariments que van contribuir molt positivament a normalitzar i naturalitzar la nostra estada i participació al camp.

Pel que fa a *la nostra mirada*, inicialment ens interessava conèixer tot el que passava al camp i intentàvem captar una visió molt general de la realitat. Volíem arribar a confeccionar un retrat fidel de les activitats i per a fer-ho ens calia mantenir una actitud holística i global als escenaris. En aquest sentit ens va resultar de gran ajuda mostrar-nos atents i sensibles als detalls. A mesura que passaven els dies, gràcies a l'elaboració dels diaris de camp i a l'anàlisi de la informació vam concretar algunes temàtiques en que ens centràriem durant l'observació. Així doncs, progressivament vam anar dirigint i centrant les observacions, la qual cosa ens ajudà a obtenir dades rellevants sobre aspectes concrets molt significatius per la recerca. Com per exemple com evoluciona la relació educativa entre un alumne tutor i un tutorat o com es construeix el vincle afectiu entre alumnes d'edats diferents.

Finalment, el *coneixement del grup* el considerem com un aspecte fonamental a l'observació participant, i és que mentre l'investigador s'orienta a l'espai físic també ho fa a l'espai social. En aquest procés gradual vam aprendre qüestions diverses bàsiques per ubicar-nos dins el col·lectiu relacionades amb quins eren els temps, quines rutines es seguien, quins codis de comunicació empraven els participants, com es comportaven els diferents agents, quin tipus de relacions es donaven; quins trets presentava la interacció, o quin sentit tenia pels protagonistes de l'experiència. En aquest descobriment dels altres al seu medi, ens resultà fonamental exercitar i desenvolupar la capacitat que alguns autors anomenen com d'estranyament⁶³. Capacitat que permet interessar-se i

⁶³ Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, pp. 215-217.

percebre les accions dels altres ubicades al seu context, sense jutjar ni valorar-les. Es considera que aquesta actitud ens faculta per a poder realitzar almenys dues operacions d'elevada importància. D'una banda, sotmetre a falsejament les hipòtesis de similitud entre pràctiques, és a dir, percebre que en altres móns socials les persones efectivament no fan el que nosaltres fariem. De l'altra, ens porta a forjar una actitud relativista davant el que no encaixa amb els nostres esquemes etnocèntrics⁶⁴. En aquesta fase també vam aprendre progressivament, a fer preguntes, comentaris i observacions rellevants, el que ens va permetre acostar-nos als informants i seleccionar aquells que més dades ens podien facilitar. Així doncs, adoptant una actitud comprensiva i propera vam conèixer els participants i vam arribar a establir una relació basada en la confiança mútua. A tots els centres la nostra comoditat com a investigadors es va veure incrementada amb el temps, i fins i tot vam arribar a sentir-nos part. Això ens va portar alguna dificultat: vam haver de fer front a una paradoxa típica, mantenir-nos fora de la cultura i del grup però des del seu interior. En alguns moments, sobretot en aquells en que supervisàvem i dinamitzàvem algunes activitats amb els joves i infants, havíem de recordar el nostre rol d'investigadors així com els nostres propòsits i objectius. Combinar la implicació amb el distanciament ens resultà fonamental al llarg de tota aquesta etapa.

⁶⁴ "El modo de estudiar esas circunstancias es acercarse, con voluntad analítica, a la forma de vida en que se producen, depurando así al máximo los estereotipos iniciales y entrando en diálogo con los agentes de la cultura investigada" Díaz de Rada; A., Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, p. 217.

1.2.3. Recollida de dades

L'observació participant depèn directament del procés de recollida de dades. Per tant, cal realitzar un registre complet, precís i detallat del que passa al camp. Dins els diferents escenaris de la nostra recerca realitzàvem algunes operacions bàsiques per registrar la informació: preniem notes, fèiem fotografies, filmàvem vídeos i gravàvem arxius d'àudio. Al principi concretar l'ús de cada tècnica no ens va resultar fàcil, sovint dubtàvem què prioritzar i sempre teníem la sensació que ens estàvem perdent alguna cosa. Però gràcies al nostre entrenament com a investigadors i a l'experiència acumulada, cada vegada ens va resultar més fàcil emprar i escollir les tècniques apropiades en funció del context particular. Encara que normalment combinàvem diferents mètodes per recollir dades, les notes de camp esdevingueren una constant a tots els escenaris. A més, en algunes situacions concretes vam optar per emprar una única tècnica. Aquest va ser el cas de l'experiència de mediació en que amb la intenció de preservar les identitats i interferir el mínim durant les activitats, vam decidir utilitzar exclusivament la gravadora de so pel registre de les dades. Tot el material recopilat durant les observacions ens va ajudar a elaborar els diaris de camp detallats de cada experiència.

Les *notes de camp* constituïren la matèria prima de la recerca, i és que, tal com assenyalen alguns autors tota la investigació depèn del vigor i l'exactitud d'aquest material⁶⁵. En elles recollíem i sintetitzàvem tot allò observable: descripcions, esdeveniments i converses. Sempre procurant mantenir una perspectiva purament descriptiva i evitant els judicis i les

⁶⁵ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, p.6.1

valoracions. A la vegada també afegíem comentaris personals relacionats amb accions, sentiments, hipòtesis de treball o fins i tot intuïcions, els quals ens resultaren determinants per detectar temes significatius i d'interès per la investigació. Precisió i concentració esdevingueren dues actituds fonamentals per assolir el nostre objectiu principal: registrar d'una forma completa i fidedigne les observacions al camp. En aquest procés també vam seguir les indicacions d'alguns autors: no confiar en la memòria i actualitzar les notes de camp mantenint la regularitat i una certa disciplina. Tal com assenyalen Hammersley i Atkinson⁶⁶ les notes de camp, com els apunts breus, han de ser elaborades, ampliades i desenvolupades a posteriori.

Pel que fa a la *manera d'obtenir dades* vam fer ús d'algunes estratègies per ampliar els coneixements sobre els informants i l'escenari. Actuar de forma ingènua o ubicar-nos a llocs on era possible que sorgís informació rellevant, són alguns exemples. Una manera que ens resultà molt eficaç per obtenir dades complementàries va ser preguntar als informants. Al principi els nostres dubtes feien referència a aspectes generals sobre les dinàmiques i l'actuació dels participants. Amb el propi transcurs de les sessions i la interacció, aquestes preguntes van passar a ser més directes i ens van permetre centrar-nos en aquells focus temàtics que ens resultaven interessants per l'estudi.

⁶⁶ Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.196.

Posteriorment, a partir de les notes i del material obtingut durant les observacions vam elaborar els *diaris de camp*. Tal com comentàvem, la recollida i l'elaboració de les notes al diari de camp va progressar amb el temps i, si bé al principi destinàvem molts esforços a recollir tot el que passava, a mesura que va avançar l'estudi, vam anar focalitzant les observacions, generant notes molt descriptives però relatives a qüestions més específiques. Als diaris la informació recollida es pot agrupar entorn quatre qüestions fonamentals: les activitats, els temes específics, les entrevistes i els comentaris personals. En relació a les activitats als diaris descrivíem al detall les dinàmiques concretes, els diferents moments que les integraven, la seqüència dels fets i, en definitiva, tot el que passava durant el seu desenvolupament. La descripció sobre temes específics es corresponia amb la narració densa i detallada de determinades situacions vinculades a temàtiques que ens interessaven especialment. Són alguns exemples els fragments en que explicàvem com vàiem cristal·litzats alguns valors en les accions dels participants o quines estratègies pedagògiques es posaven en joc a l'hora d'ensenyar. Als diaris també trobàvem la transcripció d'algunes entrevistes obertes mantingudes amb els informants durant el desenvolupament de les activitats. Finalment, vam incloure comentaris personals: intuïcions, idees, apreciacions i hipòtesis de treball. Per al registre de les dades en tots els casos indicàvem la data, el moment, el lloc i els participants de l'acció. Ens va resultar de gran ajuda numerar les pàgines i els materials i seguint la recomanació dels experts, transcrivíem la informació el més ràpid possible i escrivíem a diari sobre allò observat.

En relació als *materials obtinguts* amb el treball de camp destaquem els quatre diaris d'extensions entre les cent i les tres-centes pàgines cadascun; un ampli fons fotogràfic i audiovisual amb més de mil sis-cents arxius corresponents a fotografies i vídeos, arxius d'àudio amb algunes entrevistes i les sessions de mediació i, finalment, alguns documents que ens van facilitar als centres, des de memòries sobre les experiències i qüestionaris elaborats pels mestres fins a documents oficials com el projecte educatiu. Totes aquestes fonts d'informació combinades ens van permetre una comprensió àmplia i integrada de cadascuna de les experiències a la vegada que esdevingueren fonamentals per l'anàlisi i la triangulació posterior. Com assenyalen Hammersley i Atkinson és impossible aprofitar tota la informació adquirida durant el treball de camp, però cal destinar elevats esforços per a registrar-la.

1.2.4. Retirada del camp

La retirada del camp és el moment en que es deixa l'escenari en que s'ha realitzat l'observació participant. És un moment difícil per dos motius que a continuació detallem. El primer perquè als investigadors generalment els costa determinar quan s'ha arribat al punt de saturació teòrica⁶⁷ en que les dades que s'obtenen amb l'observació són repetitives i no permeten assolir noves aprehensions importants. En segon lloc, és una fase delicada perquè es deixa l'escenari però també als participants amb els que durant una època s'ha conviscut i s'han establert vincles afectius i llaços de confiança.

⁶⁷ Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.221.

En la nostra recerca per tancar les etapes d'observació participant vam emprar una estratègia que ens va resultar molt útil. Quan ja teníem suficient informació relativa a la pràctica i una quantitat de dades considerables per iniciar l'anàlisi en profunditat, reduíem gradualment la freqüència de les visites al camp. Després d'explicar als referents el punt en que ens trobàvem de la investigació, iniciàvem una retirada progressiva i el cert és que en cap cas vam abandonar els escenaris totalment. Durant un temps els visitàvem per mantenir algunes entrevistes i en alguns casos el contacte perdurava una vegada iniciada la fase d'anàlisi i de redacció. Amb aquest tipus de retirada ens vam estalviar en gran mesura el que provoca a nivell emocional abandonar el camp i, a més, va permetre mantenir la relació amb els protagonistes. Compartir alguna trobada una vegada finalitzada l'observació per contrastar la informació i les idees, o mantenir el contacte amb les persones responsables a través del correu electrònic van resultar dues estratègies molt positives que facilitaren el feedback en relació a la recerca. Però a més, també ens obriren la porta a noves possibilitats i futures col·laboracions, com per exemple a l'Escola Virolai. Centre en el que realitzar una observació el primer any i mantenir la comunicació amb les persones responsables, ens va facilitar accedir a altres pràctiques als cursos posteriors.

1.3. Accions posteriors al treball de camp

Aquesta darrera fase de la recerca té lloc una vegada s'ha abandonat el camp i integra diferents activitats interrelacionades: la lectura minuciosa i l'organització del material, l'anàlisi de les dades i la redacció dels informes sobre les experiències. Es tracta d'una etapa molt

creativa i dinàmica en que cada investigador desenvolupa el seu propi model per sistematitzar les dades i elaborar els documents finals. Així, els esforços es concentren en treballar sobre tota la informació obtinguda per comprendre en profunditat la realitat observada. És durant aquesta etapa que la voluntat de comprensió característica de les etnografies es desenvolupa, tot classificant els conceptes i les idees que s'han extret del camp i elaborant l'informe final. Destaquem tres fases bàsiques en aquesta etapa de l'estudi que a continuació desenvolupem: la lectura i organització de les dades, l'anàlisi i la presentació de l'informe.

1.3.1. Lectura i organització de les dades

Per poder iniciar l'anàlisi de les dades, cal destinar un període previ a la lectura i l'organització de la informació recollida. L'objectiu en aquesta fase és obtenir una visió global de la realitat. Es tracta de recordar tot el que va passar i es va recollir durant el treball de camp i per assolir-ho l'investigador ha de revisar tots els materials dels que disposa. En el nostre cas, vam optar per seguir una seqüència de treball concreta que tot seguit comentem. En primer lloc, vam llegir els diaris de camp mentre anotàvem paral·lelament allò que ens suggeria la lectura. En segon lloc, vam revisar les fotografies i els vídeos, marcant els que ens cridaven l'atenció en referència al nostre estudi. Finalment també vam repassar tots els documents recopilats, destacant aquells aspectes que ens podrien resultar útils a l'hora de descriure i analitzar les experiències. Per a poder combinar, contrastar i comparar les dades extretes de diverses fonts vam optar per numerar tots els materials: diaris de camp, vídeos, fotografies i els altres documents.

Fonamentalment, durant aquesta fase vam deixar que la informació ens impregnés tot detectant algunes de les idees i temàtiques principals de cada experiència. Aquesta lectura repetida i minuciosa, conjuntament amb l'organització i la classificació dels materials va permetre que ens familiaritzéssim amb tot el conjunt de les dades recollides. Ens vam fer una idea general però a la vegada detallada i concreta de cada experiència observada, coneixent i ubicant les dades de forma gradual. Amb el transcurs de les lectures i de la reflexió sobre el que llegíem la informació va adquirir un sentit i, en alguns casos, vam poder detectar alguns dels temes principals. En síntesi, la lectura i l'organització de les dades ens va permetre obtenir una visió global del que havia passat al camp. Visió fonamental per poder avançar en la recerca i començar l'anàlisi.

1.3.2. Anàlisi de les dades

Malgrat es considera que l'anàlisi de la informació recollida s'inicia formalment una vegada tancada l'etapa de treball de camp, la realitat és que és una pràctica present durant tot el procés ja que l'elaboració dels diaris de camp és inseparable de la reflexió i de la revisió regular del material⁶⁸. En el nostre cas, durant la redacció dels diaris vam combinar les descripcions obtingudes de les observacions amb la incorporació d'elements més analítics, els quals es van completar i desenvolupar durant aquesta darrera etapa de la recerca tal com veurem. En aquest punt cal

⁶⁸"En etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de la investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles." Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, p.135.

destacar l'estructura d'embut característica de les etnografies⁶⁹, que es refereix a com a les recerques d'aquesta tipologia el seu enfocament es va centrant progressivament a mesura que transcorre l'activitat. Aquesta focalització progressiva durant la investigació té conseqüències molt evidents durant la fase analítica, ja que permet a l'etnògraf passar de la preocupació inicial per l'objecte d'estudi, a l'interès per descriure i interpretar la complexitat del medi⁷⁰. A la recerca, aquesta concreció va materialitzar a les observacions a partir del treball paral·lel que fèiem fora del camp i malgrat en un principi ens interessava tot el que passava als escenaris, mitjançant la reflexió vam focalitzar i centrar la nostra mirada vers alguns temes concrets. Temàtiques que foren desenvolupades i enriquides a la fase que ens ocupa.

A l'estudi realitzat, l'anàlisi de les dades i els resultats obtinguts es troben directament vinculats amb els objectius generals establerts: descriure i analitzar un tipus específic de pràctiques educatives. Així, durant aquesta etapa de la investigació vam treballar amb les dades per intentar oferir resposta a dues qüestions fonamentals: què passa a les pràctiques d'ajuda entre iguals i quins valors hi cristal·litzen. A continuació desenvolupem les accions més destacades d'aquesta fase.

Com hem vist, la primera lectura, conjuntament amb l'organització dels materials ens va permetre conèixer i ubicar les dades de cada experiència i obtenir algunes idees molt bàsiques i intuïcions. Però per a

⁶⁹ Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.224.

⁷⁰ Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, p. 159.

poder progressar en la recerca calia refinar la seva interpretació. Volíem elaborar un relat que ens permetés reflectir l'entramat de les pràctiques, oferint una imatge vàlida, holística i complexa de les activitats. Tal com assenyalen alguns autors, els resultats de l'anàlisi de les dades a les etnografies materialitzen en les descripcions. Ens calia construir una trama conceptual que ens permetés oferir una descripció densa de la realitat⁷¹. Així doncs, per a poder determinar i elaborar els esquelets de les activitats que ens guiarien en la redacció posterior, vam iniciar un primer procés analític articulat entorn una acció fonamental que tot seguit detallem: la selecció de la informació.

La *selecció de la informació* es correspon amb un pas determinant a l'anàlisi que es basa en concretar què cal explicar de cada experiència. Durant aquesta fase vam rellegir els diaris i partint dels esquemes inicials de cada activitat, vam construir els guions de cada experiència. En la confecció de l'estructura bàsica, a partir de totes les dades recollides, vam fraccionar les experiències per dotar-les de sentit. I per a fer-ho vam emprar un criteri general a totes les experiències: la temporalització. Vam establir com a fil argumental dels relats la seqüència cronològica, la qual cosa ens va permetre integrar la informació i presentar una ordenació coherent, completa i lògica dels esdeveniments. Progressivament interpretàvem i classificàvem la informació recopilada. Creiem que aquesta fase manifesta alguns trets similars a la que Taylor i Bodgan⁷² anomenen com a categorització. I és que encara que al nostre estudi no

⁷¹ Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, pp. 219-238.

⁷² Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.159-176.

vam construir conceptes i proposicions, si que vam esforçar-nos per classificar i sistematitzar la informació entorn alguns apartats fonamentals. Vam establir uns grans calaixos temàtics que ens van permetre presentar els resultats seguint un fil argumental cronològic. Alguns exemples dels punts que vam determinar es corresponen amb “dinàmica de l’activitat”, “moments clau de l’ajuda entre iguals” o “el paper del docent”, entre d’altres. Destaquem una dificultat que ens va sorgir en aquesta fase de l’anàlisi: la necessitat d’haver de limitar la quantitat d’informació a tractar. Una renúncia que no sempre ens va resultar senzilla de realitzar, però que va contribuir a elaborar relats més clars i entenedors.

Amb la classificació i sistematització de la informació significativa per a les experiències, vam iniciar un segon moment d’anàlisi amb l’objectiu de detectar i categoritzar els dinamismes pedagògics i els valors essencials a cada pràctica observada. Encara que presentem aquest procés com consecutiu de l’anterior el cert és que es va produir en paral·lel. Durant la selecció de les dades sobre les pràctiques d’ajuda entre iguals va sorgir informació molt rellevant en relació als valors: vam poder detectar varietat d’escenes i situacions concretes en que es veien cristal·litzats i, a la vegada, vam obtenir els que predominaven en cada cas. Així doncs, durant aquest segon anàlisi el primer que vam fer fou llegir les informacions extretes de l’anàlisi de les dades. Una vegada revisada la informació entorn els valors la nostra tasca es va basar en determinar i construir unes categories fonamentals a cada experiència. Unes categories que ens permetessin presentar els resultats entorn la temàtica dels valors en la fase de redacció. Cal dir que la manera en que interpretàvem i ordenàvem els valors va variar en funció de cada experiència. Així, per

exemple, en un cas vam optar per agrupar-los per nivells, mentre que en un altre, vam decidir per presentar-los vinculats al desenvolupament de dues qüestions fonamentals a l'experiència - la relació afectiva i a la relació pedagògica -. Determinat el fil argumental i amb l'esquema de cada experiència en relació a la seva descripció i l'anàlisi dels valors, vam passar a la fase següent: la redacció dels informes.

1.3.3. Presentació dels informes

La destinació final de tota recerca és l'elaboració d'un informe amb els resultats obtinguts el qual pot tenir característiques molt diferents segons quins siguin els lectors i el format i l'extensió que hagi de tenir. Les etnografies poden ser descriptives, narratives o en ocasions amb una estructura complexa de categories analítiques per estudiar aspectes del camp. Així distingim entre estudis purament descriptius que proporcionen una imatge fidel de la realitat, i estudis més teòrics o conceptuals, que utilitzen les dades descriptives per il·lustrar teories i conceptes⁷³. La nostra recerca va culminar amb la redacció d'un document que integrava aquests dos plans complementaris i en estreta relació: la descripció sistemàtica de les pràctiques d'ajuda entre iguals i l'anàlisi dels valors predominants. En aquesta darrera fase de la presentació dels resultats ens centrarem en detallar la forma expositiva que vam emprar per a cadascuna de les etnografies realitzades. És a dir, el procés que va tenir lloc en la determinació de com explicaríem i mostrariem la informació recopilada. Tal com assenyalen alguns autors, l'escriptura etnogràfica és un treball intel·lectual que requereix de disciplina i treball,

⁷³ Taylor, S. J.; Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, p.152-154.

però també d'una actitud d'apertura i creativitat. Ens calia trobar un estil propi i personal que ens permetés construir un relat acord amb l'estudi realitzat⁷⁴. I, donada la nostra inexperiència en aquesta fase ens va resultar de gran utilitat llegir els treballs que altres persones havien elaborat⁷⁵.

Amb la concreció dels eixos temàtics que agrupaven les idees fonamentals sobre la implementació de les experiències i amb la categorització dels valors fonamentals, vam iniciar el que anomenem com desenvolupament de la informació. En aquesta fase la nostra tasca es va basar en articular i donar forma a cadascun dels apartats que integrarien els informes: vam iniciar el procés de descripció. Així, a partir dels grans blocs temàtics establerts elaboràrem un relat que presentava una doble vessant⁷⁶. La primera, l'expositiva: la redacció d'un relat que integrava la síntesi dels esdeveniments més destacats a cada activitat a partir de tota la informació extreta dels materials recopilats. La segona, la interpretativa: la

⁷⁴ "Uno no puede escribir una etnografía como si se tratara de un ejercicio mecánico, o como si el texto escrito fuera un medio transparente y neutral de comunicación. Cómo escribimos acerca del mundo social resulta de fundamental importancia para nuestras interpretaciones y las de los otros". Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, p. 275.

⁷⁵ Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós. Apple, M. W.; Beane J. A. (Comps). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Ediciones Morata (2005). Puig, J.M. (2006). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Barcelona, Octaedro. Martín, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona, Octaedro.

⁷⁶ L'etnografia ofereix més o menys simultàniament un relat i un conjunt d'arguments. Així, la descripció densa permet establir un teixit de relacions teòriques amb dues característiques essencials. En primer lloc, l'exposició científica és inseparable de les accions, paraules i esdeveniments del procés real de la vida tal i com s'ha produït en concret. Com a tot relat, es tracta d'una interpretació en la que el procés real ha estat classificat, seccionat i reordenat per l'autor amb finalitats argumentals. En segon lloc, la trama manifesta un caràcter multifacètic. Al llarg del text l'autor estableix una xarxa de relacions teòriques conjuntament amb la veu dels protagonistes, la qual prolifera i es va lligant a mesura que transcorre el relat. Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, pp. 219-238.

construcció d'un text que ens permetia mostrar i entrelleçar les relacions entre el que vivien els protagonistes i la nostra significació teòrica. La selecció d'algunes escenes i la seva narració ens va ajudar a il·lustrar i complementar el que mostràvem durant l'exposició dels fets. Vam intentar produir una imatge vàlida i contrastable de la realitat, adoptant una perspectiva multicèntrica⁷⁷ per a la seva explicació. Progressivament vam ser capaços de construir un teixit argumental que ens permetia enllaçar diferents nivells i perspectives, presentant la diversitat de fonts emprades durant la investigació. En aquesta fase ens va resultar de gran ajuda compartir els resultats amb altres investigadors ja que sovint necessitàvem una visió externa objectiva per a poder avançar en la comprensió i la redacció. Així doncs, finalitzat aquest procés de redacció vam obtenir dos resultats complementaris: una descripció densa de cada activitat i una descripció sistemàtica dels dinamismes pedagògics i dels valors que es posaven en joc a cada experiència.

Amb els relats descriptius i analítics ens calia determinar la forma com presentariem els resultats, i per a fer-ho vam haver de considerar tres qüestions essencials: els destinataris, l'estructura i els continguts. Pel que fa als destinataris volíem presentar els resultats de la recerca de manera que fossin comprensibles per a qualsevol interlocutor, des de persones no familiaritzades amb l'àmbit educatiu, fins a professionals interessats en les pràctiques que ens ocupen. Aquesta consideració va tenir conseqüències clares l'escriptura: vam haver d'adaptar l'estil i el contingut, esforçant-nos per escriure de forma clara, concisa i entenedora. Capacitat que vam

⁷⁷ Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta, p.173.

adquirir mitjançant la pràctica i l'ajuda de lectors externs durant la redacció.

La segona qüestió en aquesta fase està relacionada amb l'estructura, determinar quin seria l'esquema de cada informe i quins elements hi afegiríem. Vam optar per un guió general a totes les experiències: una introducció i contextualització, la descripció de les activitats i l'anàlisi. A l'apartat de la introducció vam decidir contextualitzar la realitat: oferir al lector una breu aproximació als centres així com a les activitats d'ajuda entre iguals implementades i observades. Aquest punt creiem que aporta informació imprescindible en aquells informes que recullen més d'una experiència, ja que permeten que el lector obtingui una imatge global i panoràmica de les activitat, i de les relacions que s'hi estableixen. La descripció de les activitats es correspon amb l'exposició detallada dels fets i esdeveniments principals. Finalment l'anàlisi fa referència al relat sistemàtic entorn els valors.

Pel que fa als continguts vam decidir incloure als informes tres tipus de representacions de la realitat. El principal, tal com hem vist es correspon amb el relat: la descripció dels fets conjuntament amb la narració d'algunes escenes per complementar i enriquir el tractament de les diverses temàtiques. També vam incloure algunes taules amb dues funcions fonamentals: resumir i sintetitzar els continguts presentats; o bé, mostrar de forma ordenada i sistematitzada algunes informacions. Finalment, també vam emprar algunes fotografies per il·lustrar la informació presentada. Donat el gran volum de material audiovisual recopilat durant les observacions, vam decidir elaborar un vídeo de cada

activitat. Producte etnogràfic amb una estructura narrativa que ens va permetre presentar les experiències combinant algunes idees clau sobre el seu desenvolupament i els valors, amb escenes enregistrades i fotografies significatives.

Per concloure la descripció de la metodologia, a continuació adjuntem un quadre resum en el que recollim les fases i accions principals del procés metodològic conjuntament amb els resultats obtinguts.

Fase	Accions	Resultats i materials obtinguts
<i>Accions prèvies</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Disseny de la investigació. - Selecció dels escenaris. - Negociació de l'accés. 	-Esbós del procés de recerca.
<i>Treball de camp</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada al camp. - Observació participant. - Recollida de dades i material. - Retirada del camp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diaris de camp. - Fotografies. - Vídeos. - Arxius d'àudio.
<i>Treball fora del camp</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura i organització de les dades. - Anàlisi de les dades. - Redacció i elaboració de l'informe final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció densa de les experiències. - Descripció sistemàtica dels valors. - Vídeos.

2. Experiències d'ajuda entre iguals a l'Escola Virolai

L'Escola Virolai⁷⁸ es troba situada al districte d'Horta- Guinardó. Es tracta d'un centre de doble línia en el que s'imparteixen estudis de primària, secundària i batxillerat. Tal com se'ns mostra al seu Projecte Educatiu de Centre, des de la seva fundació l'any 1959 l'escola ofereix un model educatiu caracteritzat per una estreta col·laboració amb les famílies i un ambient afectuós. El centre és una escola activa on els alumnes són considerats com a protagonistes en el seu procés d'aprenentatge. Aquest fet, queda constatat en la metodologia emprada: es treballen continguts curriculars de manera cooperativa, es realitzen diverses activitats d'aprenentatge entre iguals i, en definitiva, es pren com a pilar bàsic "*l'aprendre fent*". Amb el que l'experiència a l'escola Virolai té un paper determinant en les seves pràctiques escolars.

Tot i que les col·laboracions entre alumnes de diversos nivells ha estat una metodologia emprada de forma natural al centre, l'origen de les experiències d'ajuda entre iguals que presentem, s'inicia amb un curs de formació que va rebre el professorat sobre el treball cooperatiu i el protagonisme de l'alumnat. Des del centre es volia dur a terme un canvi metodològic i les activitats d'ajuda entre iguals van aparèixer com una de les iniciatives que calia potenciar.

⁷⁸ Aprofitem per agrair la col·laboració, el suport, l'acollida i el tracte proper i afectuós que tots i totes les mestres i professionals de l'Escola van manifestar amb nosaltres durant els tres anys de visites i observacions. Destacant especialment l'ajuda de la Coral, la Paloma, la Júlia, la Judith, la Mari Carmen, la Maria José, el Cristòbal i la Clàudia.

El punt que presentem està integrat per quatre apartats fonamentals. El primer apartat es correspon amb una breu aproximació al conjunt de pràctiques d'ajuda entre iguals implementades a l'escola. Al segon punt oferim la descripció i l'anàlisi de l'experiència de l'Apadrinament de la lectura. El tercer el dediquem a sistematitzar el projecte de mediació de primària. Finalment, al quart bloc de contingut adjuntem una síntesi de dues activitats implementades a la ESO: la setmana de la ciència i el taller de jocs del migdia.

2.1. L'ajuda entre iguals a l'Escola

Tal com dèiem les activitats d'ajuda entre iguals que s'implementen a l'Escola s'originaren a partir d'un curs de formació de professorat. Al centre es volia incrementar la participació i la implicació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. I, fou així com des de diversos Departaments, amb el recolzament i el suport de la Direcció, es van proposar algunes experiències d'aquesta tipologia. La proposta va ser acollida de forma molt positiva entre el professorat i es van iniciar algunes activitats concretes.

Aquestes primeres iniciatives, amb el transcurs del temps i donats els seus bons resultats, s'han anat consolidant fins a esdevenir pràctiques institucionalitzades i amb una certa tradició. L'alumnat hi participa amb entusiasme i les valora molt positivament. Així, per exemple, tots els alumnes de primària coneixen l'activitat de l'Apadrinament i els grans també són molt conscients que, abans de la jornada de Portes Obertes de l'escola, han de dinamitzar tallers amb els companys més petits. El

professorat i l'equip directiu també reconeixen aquestes activitats: treballen per a que es puguin portar a terme i intenten optimitzar-les cada curs. I és més, sempre que hi ha oportunitat i s'escau, s'organitzen petites col·laboracions entre alumnes de diferents nivells. Així doncs, l'ajuda entre iguals és una metodologia educativa molt habitual i emprada al Virolai, que és valorada i apreciada per tothom. Qüestions que esdevenen fonamentals per a la implementació i la sostenibilitat en el temps dels diferents projectes.

A la pàgina que segueix oferim un quadre resum en el que es mostra tot el conjunt de pràctiques d'ajuda entre iguals que s'implementen a l'escola, especificant el nivell educatiu, els agents que hi participen i una breu síntesi de l'activitat.

Nivell Educatiu	Qui fa el servei?	Qui rep el servei?	Nom de l'activitat	Resum
Llar d'infants	Alumnes P5	Alumnes P2	<i>Dia del conte</i>	Cada setmana un grup de nens de P5 expliquen un conte als companys més petits.
Primària	Segon	Primer	<i>Apadrinament de la resta i de la suma portant-ne</i>	Durant algunes sessions els alumnes més grans treballen les matemàtiques amb els companys de cicle.
	Cinquè	Tercer	<i>Apadrinament de matemàtiques</i>	Els alumnes de cinquè ensenyen als de tercer qüestions matemàtiques.
	Sisè	Primer	<i>Apadrinament de la lectura</i>	Els alumnes de sisè treballen la lectoescriptura amb els de primer curs.
	Cinquè	Cursos de primer fins a quart	<i>Difusió de l'hort</i>	Els responsables de l'hort quan recullen les verdures passen per les classes i expliquen com ha anat la collita als companys d'altres cursos.
	Cinquè i sisè	Cursos de tercer fins a sisè	<i>Mediació</i>	Els alumnes de cicle superior esdevenen mediadors dels companys quan es dona un conflicte.
Secundària	Primer	Segon de primària	<i>Apadrinament de la lectura</i>	Els alumnes d'ESO treballen la lectura amb els companys de primària.
	Tercer i quart	Cursos de primària	<i>Tallers del migdia</i>	Els alumnes més grans dinamitzen alguns tallers pels companys petits.
	Cursos d'ESO i Batxillerat	Cursos de primària	<i>Setmana d'activitats</i>	Els alumnes d'ESO i Batxillerat assumeixen l'organització d'algunes activitats amb la resta de companys.
	Cursos d'ESO	Cursos d'ESO	<i>Mediació</i>	Els Consells de curs ajuden a resoldre els conflictes dels companys.
	Cursos d'ESO	Cursos d'ESO i Primària	<i>Altres col·laboracions</i>	Els alumnes participen en la realització de les activitats de l'escola oberta i en les del dia de la pau i la no violència.

Donada la gran varietat d'activitats d'ajuda entre iguals realitzades a l'escola, la seva complexitat i la impossibilitat de sistematitzar-les totes, hem decidit centrar-nos en quatre: l'Apadrinament de la lectura, la mediació a la primària i dues experiències de monitoratge a la secundària. I les hem escollit concretament per dos motius fonamentals. Primer perquè ens permeten il·lustrar la manera com es treballen les relacions intercicle entre alumnes al centre, tant a la primària com a la secundària. En segon lloc, perquè aquestes experiències ens ofereixen tres bons models de tres tipologies d'ajuda entre iguals: la tutoria, la mediació i el monitoratge. A continuació adjuntem la síntesi i l'anàlisi de l'Apadrinament de la lectura, una de les activitats amb més trajectòria i que es troba més consolidada al centre.

2.2. L'Apadrinament de la lectura

L'Apadrinament de la lectura és una activitat en que nens i nenes de sisè de primària esdevenen padrins dels alumnes de primer i durant set o vuit sessions, els més petits llegeixen amb l'ajuda dels grans. L'objectiu principal que es pretén assolir amb aquesta col·laboració és afavorir l'aprenentatge de la lectura en un sentit ampli. Però a la vegada permet treballar qüestions transversals relacionades amb els valors i les competències. Pel que fa a les seves fases, l'experiència consta de cinc moments clau que tot seguit detallem.

Fases de l'Apadrinament
<ul style="list-style-type: none"> - Planificació de l'experiència - La primera trobada - Les sessions de lectura - La tasca dels padrins - La cloenda de l'Apadrinament

2.2.1. Planificació de l'experiència

Prèviament a les sessions de l'Apadrinament es produeixen els processos de coordinació i treball conjunt entre les mestres de primer i sisè, sota la supervisió de la cap d'àrea del Departament de Llengües. Així, les professores concreten la temporalització de l'activitat i planifiquen les sessions: la data d'inici, el dia de la cloenda, el número de sessions, la metodologia i, en definitiva, com s'organitzarà concretament l'experiència. Però, a més, en aquesta fase, tenen lloc algunes accions que resulten fonamentals pel posterior desenvolupament de l'activitat.

Durant aquest període de treball previ, la tria del llibre esdevé una qüestió bàsica per a les mestres. Aquesta selecció és molt important ja que el material escollit ha de reunir una sèrie de requisits indispensables: ha de ser motivador, no massa complicat i el suficientment llarg per permetre que tothom el treballi independentment del ritme i el nivell lector. En aquesta fase també resulta essencial l'establiment de les parelles d'alumnes. Aquestes associacions es realitzen amb molta cura contemplant els nivells lectors i, sobretot, la possible relació que mantindran padrins i apadrinats. Establertes les parelles s'elaboren els carnets de l'Apadrinament i, finalment, s'informa als pares i mares a la

reunió trimestral sobre la participació dels seus fills a l'activitat. Després d'aquesta primera fase organitzativa s'inicien les sessions pràctiques de l'Apadrinament.

2.2.2. La primera trobada

Tot i que durant l'experiència s'estableix una dinàmica regular, la primera sessió és una de les més rellevants. L'inici de l'Apadrinament es materialitza amb un "*pica-pica*", on la classe dels petits convida als padrins a prendre un refrigeri després del pati. I és aquesta invitació la que propicia el primer contacte entre parelles. La majoria d'infants no es coneixen personalment i les mestres d'ambdós cursos presenten les parelles aprofitant un context informal i un ambient distès i agradable. A més, si els més petits conviden als grans, els alumnes de sisè també aporten alguns detalls molt significatius per als companys: un punt de llibre i una dedicatòria al llibre de l'apadrinat. Les mestres també aprofiten el moment per facilitar a les parelles lectores els carnets de l'Apadrinament. Una cartolina amb una graella en la que els padrins, després de cada sessió, hauran de posar la data, enganxar un gomet de color verd, groc o vermell - en funció de com ha anat la lectura- i afegir un petit comentari. Una eina que suposa un exercici d'autorreflexió i de valoració contínua de l'experiència per ambdues parts, però que a més, fa patent el compromís mutu vers una tasca i la importància de treballar durant el transcurs de l'activitat.



Aquesta primera sessió és clau en la construcció conjunta inicial del vincle afectiu entre les parelles que es va consolidant al llarg de l'activitat ja que per a les dues parts implicades té quelcom d'especial i de significatiu. Els grans comencen a sentir-se responsables dels petits, estableixen un compromís, mostren la seva consciència vers la tasca educativa i també ofereixen mostres d'afecte i d'il·lusió. Així mateix, pels petits aquest inici ofereix grans dosis de motivació per a la lectura, de reconeixement vers els padrins i d'il·lusió per iniciar una tasca comuna. Finalitzades les presentacions i establert aquest primer contacte, les properes sessions són destinades a treballar la lectura.

2.2.3. El desenvolupament de les sessions

El procediment que es segueix durant la implementació de l'Apadrinament es manté estable al llarg de les diferents sessions i consta de tres moments clau. El primer es correspon amb el que anomenem com organització inicial. Cada dia els petits arriben del pati i seuen als seus llocs. A continuació, els encarregats de primer reparteixen els llibres. Seguidament, la mestra recorda els apadrinats que es queden a la classe i els que han de marxar a la de sisè. Llavors es convida a que passin els padrins: els que s'han de quedar a l'aula de primer i, dos o tres per acompanyar a la resta d'apadrinats cap a la classe de sisè. El segon moment es correspon amb el treball conjunt; la lectura en sí. Una vegada tothom està al seu lloc i amb la seva parella, la professora facilita les indicacions adients i s'inicia la lectura conjunta. Durant trenta minuts aproximadament, tots els nens i les nenes de primer llegeixen amb l'ajuda dels padrins. El darrer moment és l'acomiadament: un cop finalitzat el temps de lectura, els padrins omplen els carnets de l'apadrinament i s'acomiaten dels seus apadrinats.

2.2.4. La tasca dels padrins

Com que cada alumne de primer manifesta un nivell i un ritme lector diferent, les tutores determinen unes tasques a fer en funció de les vegades que els apadrinats llegeixen el llibre amb els seus padrins. Així, oferint aquesta possibilitat de llegir i rellegir el llibre sempre amb alguna cosa a fer, es permet que la lectura no sigui feixuga ni monòtona i, a més, s'assegura que tothom pugui acabar el llibre amb tranquil·litat. A

continuació detallem els exercicis que han de fer les parelles durant la lectura conjuntament amb la tasca que desenvolupen els padrins.

A la primera lectura hi ha dues tasques bàsiques: els petits han de llegir i els grans han de formular preguntes de comprensió. Però tal com vam poder observar, la feina que porten a terme els padrins va més enllà. Mentre els petits llegeixen, els grans escolten atents, segueixen la lectura i faciliten aclariments i correccions. Els alumnes de sisè, ensenyen als petits com s'ha de llegir. A més, també fan ús dels seus recursos i per a fer les preguntes de comprensió es recolzen en les il·lustracions, tot explicant als seus apadrinats el que no entenen d'una manera entenedora, adaptant les explicacions i el nivell de les preguntes a cada alumne.

L'Apadrinament acaba de començar. Després de parlar una estona i treure el material, la Gemma i en Guillem inicien la lectura del llibre. En Guillem llegeix poc a poc. La seva padrina l'acompanya sense dir res ja que, de moment, no troba cap dificultat. De sobte el nen s'atura. "Amos?" demana amb cara de no entendre res. "No saps què vol dir?" li pregunta la Gemma. El petit fa que no amb el cap. "Doncs mira, tu ets l'amo del teu llapis... vol dir que és teu" li explica agafant el material. En Guillem somriu. "Ho has entès?" s'assegura la padrina. Com que la resposta és afirmativa continuen llegint plegats.

Durant la segona lectura, la mestra demana als alumnes de primer que llegeixin i que subratllin les paraules que no entenen per cercar-les al diccionari amb l'ajuda dels padrins. En aquesta segona volta, els grans continuen exercint tasques de suport i recolzament durant la lectura, però també posen en pràctica estratègies importants. En primer lloc, a banda que els petits explicitin les paraules que no entenen, són molts els casos en que els demanen directament si una paraula s'entén o no. I, en cas que la

resposta sigui negativa, fan ús de les seves habilitats per explicar el significat. A més, quan no saben com explicar el significat de les paraules empren el diccionari, tot cercant la paraula amb l'apadrinat, llegint la definició oferint una adaptació pròpia.



En la tercera lectura, els padrins acompanyen als petits durant la lectura, però també inventen preguntes de vertader o fals. Així doncs, els apadrinats llegeixen cada pàgina i, al finalitzar alguns fragments, cada padrí s'inventa una qüestió entorn al que han llegit. Una altra vegada, els padrins posen de manifest alguns recursos: són conscients que allò important no és que els petits encertin o no la resposta correcta, sinó que entenguin allò llegit. Així, es recolzen en les il·lustracions, donen pistes i fan que tornin a llegir el paràgraf tot incidint allà on es troba la resposta correcta.

Després de llegir i d'haver entès el llibre completament, les mestres proposen als padrins que facin ús de la seva capacitat creativa per fer que la darrera lectura resulti divertida i lúdica per als petits. Així, se'ls anima a realitzar alguns jocs relacionats amb el llibre. Mots encreuats, sopes de lletres i jocs d'endevinar paraules esdevenen els recursos més emprats pels grans.

2.2.5. La cloenda de l'Apadrinament

La darrera sessió de l'Apadrinament és una reflexió i una valoració conjunta sobre la implementació de l'activitat. Als padrins se'ls proposa elaborar un breu escrit sobre l'experiència en el que parlin d'algunes qüestions: de què els ha servit, com s'han sentit i els aspectes millorables. Els apadrinats redacten plegats unes frases pels seus companys. Durant la sessió conjunta tothom explica breument la seva experiència i llegeix allò escrit. Finalment, s'acomiaden tot intercanviant els missatges elaborats.

Avui és la darrera sessió de l'Apadrinament. A la classe de les Cuca-feres hi ha els padrins, els apadrinats i les mestres dels dos cursos. La Júlia, la mestra de primer, demana als seus alumnes què és el que més els ha agradat. Els nens i nenes van contestant la pregunta per torns. "Llegir amb el meu padrí!" diu la Laia. "Com la meva padrina m'explicava les coses!" afegeix la Sara. "Que el Xavier és molt graciós". Cadascú va responent a la pregunta. Quan els petits han acabat, és el torn dels alumnes de sisè. Aquests, llegeixen en veu alta els escrits que han redactat pels seus apadrinats. És l'Héctor qui comença llegint. "La meva apadrinada es diu Mercè. És una noia molt llesta i sempre amb ganes de llegir. Cada vegada avançava més amb la lectura i ho ha fet genial. A més també m'ho he passat molt bé amb ella. L'Apadrinament m'ha semblat força bé".

Cada alumne disposa d'un espai de temps i, mentre els grans valoren i reforcen positivament als seus apadrinats, els petits escolten atents. Quan tothom ha llegit el seu missatge les mestres enceten un càlid aplaudiment. "Aquests missatges dels padrins són una cosa fantàstica i un record fabulós. Gràcies padrins!" diu la Júlia. L'apadrinament aquest curs ja ha acabat: grans i petits intercanvien els missatges i es fan una forta abraçada i un petó.

2.2.6. Anàlisi de l'Apadrinament

A través de l'observació de l'activitat vam constatar com durant el seu transcurs, hi hagué una sèrie de valors que van cristal·litzar i es van repetir de forma generalitzada. En aquest tipus de pràctiques que, amb el pretext de treballar una qüestió acadèmica, es posen en relació d'ajuda alumnes de diferents nivells distingim dues fonts bàsiques que permeten que s'originin i materialitzin determinats valors: el treball pedagògic i la relació interpersonal. Tot seguit oferim una síntesi dels valors que es posen en joc a l'activitat i dels aprenentatges que es deriven de l'experiència.

Pel que fa als valors derivats del treball pedagògic distingim alguns de fonamentals a partir de com l'alumnat desenvolupa la seva funció docent. Tot seguit oferim un resum dels trets principals que caracteritza la relació educativa entre alumnes i els valors que van impregnar l'activitat durant la lectura conjunta: seriositat, responsabilitat, reforç positiu, recolzament, paciència i afecte.

Seriositat. Tothom té molt clar que l'ajuda dels padrins persegueix una finalitat: reforçar la lectura i millorar-la. Amb això, a cada sessió les parelles es mostren feineres i concentrades en la lectura i les tasques a fer i, sovint els grans expliquen als petits la importància d'aprofitar l'estona que tenen per llegir junts.

Responsabilitat. Els alumnes de sisè són conscients de l'ajuda que estan proporcionant als més petits, de la magnitud de la seva tasca i dels grans avenços que aquests van experimentant amb el pas del temps.

Reforç positiu. Malgrat les dificultats que presenten alguns petits, els padrins sempre estan atents i proporcionen paraules d'ànims i d'alabança en tot moment. A més, aquests no dubten a ajudar quan els petits es queden aturats o no saben ben bé com han de continuar amb la lectura.

Recolzament. Ambdues parts implicades en la lectura s'esforcen perquè aquesta es realitzi amb èxit. Els petits, es mostren atents a les indicacions dels padrins i cooperen fent el que els hi demanaven. Els grans, recolzen als seus apadrinats i cooperen amb ells perquè llegeixin sense dificultats. Però aquests elements de recolzament i cooperació també es manifesten en la relació entre padrins. Així, quan algú té dificultats per explicar el que vol al seu apadrinat, no dubta a demanar-ho als companys.

Paciència. Els alumnes més grans, de manera gairebé intuïtiva entenen i respecten els ritmes, els estats d'ànims i, en definitiva el comportament dels seus apadrinats. Si cal es posen seriosos, tot i que poques vegades és necessari. I, encara que els petits manifestin veritables dificultats per assolir alguns aprenentatges, es mostren persistents, cercant alternatives perquè els apadrinats vagin millorant.

Afecte. Els més petits troben als companys grans un referent i un model, una persona propera que els escolta, que es mostra pacient, comprensiva i que els ensenya coses per a ells desconegudes i a les que atribueixen un gran valor.

En referència a la interacció entre iguals, el tipus de relació entre padrins i apadrinat es va veure modificada amb el transcurs de les sessions. En un principi les parelles no es coneixen massa, i tot i que esperen el dia de l'Apadrinament amb molta alegria i, quan inicien la lectura es troben motivats i il·lusionats, la vergonya és predominant en la majoria dels casos. Hi havia nens que es posen vermells, d'altres es tapen la cara perquè els padrins no els vegin, i fins i tot, alguns llegeixen tant fluixet per por a fer-ho malament que costa entendre'ls. Així, el primer repte dels padrins és guanyar-se la confiança dels apadrinats. I, la veritat és que no els hi costa gaire. En tot moment els grans es mostren comprensius, pacients, atents i empàtics amb els alumnes de primer. Els padrins poden entendre més fàcilment la mentalitat dels petits: no fa tant es trobaven en la mateixa situació, i això fa que tinguin recursos i estratègies per a treballar amb ells. Així, al llarg de l'experiència la capacitat empàtica i el nivell de comprensió que manifesten els padrins vers els alumnes de primer són molt elevats.

Tanmateix, aquests primers moments de vergonya són molt acotats en el temps i cada padrí els afronta molt favorablement. A mesura que avançava l'activitat, cada vegada hi ha més complicitat entre les parelles: els petits expliquen anècdotes de la seva vida als padrins i els grans s'interessen per alguns aspectes de la vida dels apadrinats. Poc a poc es forja una relació d'amistat. Amb el desenvolupament de l'experiència els

apadrinats se senten amb més seguretat i més confiança. Troben algú que els recolza, un referent amb qui, poc a poc, construeixen un vincle afectiu. Per altra banda, els padrins inicien una relació basada en el tenir *cura* d'algú altre; se senten responsables dels més petits. A més, la relació entre els alumnes de sisè i primer no es consolida en un context aïllat i només durant l'experiència de l'Apadrinament, sinó que va més enllà i s'extrapola a altres situacions escolars com poden ser l'hora del pati o el menjador.

Per acabar l'anàlisi de l'experiència ens agradaria incloure en aquest punt una síntesi dels aprenentatges més significatius que es generen amb aquest tipus d'activitats. En primer lloc, pel que fa als apadrinats, gràcies a la tasca dels seus padrins milloren en aspectes com poden ser la velocitat, la comprensió o el vocabulari. Els resultats a l'aula són bastant positius; els petits aprenen a llegir millor, a entendre més el que llegeixen i, en definitiva a millorar la seva competència lectora. D'altra banda, els alumnes de sisè reforcen els seus coneixements vers la lectura: la millor manera d'aprendre és ensenyant a algú altre. Aquests, amplien el seu vocabulari, apliquen estratègies de recerca i de comprensió del que es llegeix i, en definitiva, consoliden aquelles qüestions relacionades amb la lectura tant importants durant la primària. Però, a més, també aprenen a ser "*mestres*". I és que a partir de les indicacions de les mestres durant les sessions, assoleixen una sèrie de competències bàsiques referents a la seva tasca educativa amb els apadrinats; és a dir, aprenen com s'ha de fer per acompanyar i ensenyar als més petits aspectes relacionats amb la lectura. A més, els alumnes més grans realitzen un exercici empàtic vers el professorat: viuen en primera persona què vol dir ensenyar a algú altre.

Com a síntesi, a l'Apadrinament a partir de posar en situació de col·laboració i d'ajuda a l'alumnat, es potencien habilitats que, probablement, són molt importants pel creixement personal i social. Els alumnes de primer, a partir de l'ajuda que reben dels padrins, adquireixen un model, un referent i una persona amb la que estableixen un vincle afectiu. Els alumnes de sisè, estableixen aquest vincle, però a més, inicien una relació de tenir cura amb els petits. Se senten responsables i aquest sentiment també s'expandeix més enllà de la pròpia experiència. Així, amb l'experiència s'assoleix una tasca molt important: establir una relació afectiva, d'ajuda i de reconeixement mutu entre alumnes de classes diferents. Ambdues parts implicades aprenen a establir vincles amb els integrants de la pròpia comunitat.

2.3. La mediació

A l'escola Virolai ja fa anys que s'implementa una experiència de mediació a la secundària, precedent que va facilitar la posada en marxa d'un projecte d'aquesta tipologia a la primària. La iniciativa va sorgir gràcies a la confluència de dos factors fonamentals: les potencialitats i els bons resultats observats de la mediació a la secundària. Així doncs, introduint algunes modificacions i adaptant el projecte a les característiques dels participants es va decidir iniciar l'activitat. Durant la prova pilot, l'equip de mediadors l'integraren dues parelles de cinquè i sisè curs respectivament. Es realitzaren algunes mediacions i van ser un èxit. Es van gestionar correctament els conflictes i els alumnes es mostraren molt motivats i contents. Amb això, el curs següent es va ampliar la proposta i es va iniciar el projecte que tot seguit detallem.

Mitjançant el projecte de mediació es pretenen assolir dos objectius fonamentals. D'una banda, facilitar als alumnes una via alternativa i eficient per resoldre els conflictes. Es parteix de la idea que quan els infants parlen dels seus problemes amb amics, sorgeixen solucions fluides i són més acceptades per ambdues parts. D'altra banda, amb el transcurs del temps es pretén assolir un projecte de mediació global. És a dir, que els mediadors de la primària adquireixin els coneixements i l'experiència necessària per consolidar les seves actuacions una vegada arribin a la secundària. En definitiva, es podria dir que es vol crear una "cultura de la mediació" consolidada a l'escola, tot establint un recurs eficient i amb uns referents amb trajectòria. A continuació detallem les fases que integren l'experiència de mediació entre iguals implementada a la primària.

Etapes de la mediació
- Actuacions prèvies
- Detecció de conflictes
- El procés de mediació
- La revisió
- Trobades d'equip

2.3.1. Actuacions prèvies

Per actuacions prèvies ens referim a tres accions realitzades amb l'alumnat abans de les mediacions: la formació, la selecció dels mediadors i la difusió del servei. A la primària els mediadors són alumnes de cicle superior i cal formar-los en la temàtica. Així, a principi de curs una persona experta i externa al centre treballa la mediació durant algunes sessions. A la formació, a més d'ensenyar qüestions essencials

relacionades amb el procés de mediació, la tipologia de conflictes que es poden resoldre o les normes bàsiques que s'han de complir, també es treballen altres aspectes de forma pràctica i vivencial. Es passen alguns vídeos, es realitzen activitats de role-playing, es parla de casos reals i d'alguns conflictes concrets, i es faciliten fitxes amb exemples de problemàtiques amb possibles solucions. Cal dir que, mentre que a cinquè la formació és inicial, a sisè adquireix un caire més de recordatori, ja que l'alumnat acumula l'experiència de l'any anterior.

Una vegada l'alumnat coneix el procés de mediació al detall, està capacitat per escollir els companys que creuen que s'ajusten més al perfil de mediadors. Així, a classe es porten a terme unes votacions en les que tothom ha d'anotar dues persones que poden desenvolupar aquest rol favorablement, tot indicant els motius de la seva selecció. Les parelles escollides ofereixen el servei de mediació als companys de tercer fins a sisè, ja que als més petits de l'escola, per la tipologia de conflictes i les característiques pròpies, no se'ls considera receptors de l'ajuda.

Configurat l'equip de mediadors, conjuntament amb la mestra responsable, passen per les classes de tercer fins a sisè per a presentar-se i explicar el servei de mediació. Així, s'ofereix informació sobre la finalitat del servei, què s'ha de fer per sol·licitar-lo o quines són les normes bàsiques. Altrament, la mestra responsable fa una explicació a les famílies a la primera reunió de pares i mares de tercer de primària.

2.3.2. Detecció de conflictes

No totes les problemàtiques existents entre alumnes són susceptibles de ser tractades a la mediació. Només es deriven al servei aquells casos de conflictes reiteratius, que es repeteixen i que es perpetuen

en el temps. Casos que resulten difícils de resoldre pel tutor dels infants seguint el procés habitual i que requereixen d'una recerca de solucions més de base.

La detecció de problemes es realitza a través de tres agents fonamentals. El més freqüent és que sigui el tutor dels infants qui detecti el conflicte i els animi a demanar ajuda als companys. Però a més, també es pot donar el cas que siguin les pròpies parts implicades que reconeixin la problemàtica i sol·licitin el servei, o bé que siguin els companys els que motivin als protagonistes del conflicte a prendre consciència i a fer alguna cosa al respecte. En tots els casos, la informació sobre el conflicte va dels infants al tutor i d'aquest a la coordinadora del servei de mediació.

La sol·licitud formal de mediació la realitzen les parts implicades omplint un document que dipositen a la bústia de mediació. En aquest, a més de les seves dades personals, resumeixen el problema, que ha de venir avalat amb el vist-i-plau del tutor. Una vegada feta la demanda, s'estableix una parella mediadora que s'encarrega del cas i es convoca als protagonistes a una trobada per la mediació. En aquest punt cal assenyalar que amb la finalitat de garantir la neutralitat i evitar possibles conflictes posteriors, els mediadors mai intervenen quan es dona un conflicte entre els companys de classe. Així, si hi ha un cas a sisè és una parella de cinquè la que l'assumeix.

2.3.3. El procés de mediació

A les mediacions l'espai físic esdevé un aspecte molt important i és per això que es porten a terme a una sala concreta que els infants distingeixen i reconeixen com especial. L'aula permet que els alumnes es distribueixin de manera que tothom pot mantenir el contacte visual, la

qual cosa resulta imprescindible per garantir una bona comunicació entre interlocutors. La formalitat de l'entorn i del procés, fa que l'alumnat tingui una predisposició positiva: es tracta d'un espai en el que es resolen els problemes, en el que tothom pot expressar-se, tothom serà escoltat i en el que cal mantenir una actitud de tranquil·litat i serenitat, cosa que no és fàcil d'aconseguir a altres contextos. Quan tothom es troba ubicat, s'inicia la mediació que segueix un procés molt protocol·litzat i pautat. A continuació detallem els passos concrets que es desenvolupen: recordatori de les normes, exposició de les versions del conflicte, explicació dels sentiments, detall d'algunes situacions concretes i establiment dels acords.

Les normes de la mediació. Els mediadors llegeixen la sol·licitud de les parts en la que sintetitzen el conflicte. Tot seguit es recorden les normes de la mediació que fan referència a l'actitud dels implicats i al propi procés. Així, els mediadors expliquen que no es pot cridar, que s'ha de ser honest, que no es pot insultar i que s'han de respectar els torns de paraula. També s'incideix en el tema de la confidencialitat, la privacitat i la discreció.

Què ha passat? Una vegada es coneixen les regles de la mediació és el moment que cada part doni la seva versió del conflicte: els alumnes expliquen de forma ordenada la problemàtica. En aquest moment resulta de gran importància l'actuació dels mediadors, que han de conduir el procés, vetllant per a que l'explicació sigui breu i concisa, per a que es respectin els torns de paraula i, en definitiva, per a que les parts no iniciïn una discussió verbal.

Els sentiments. Quan es coneix la versió de cada part, els mediadors els preguntes com es senten i cada alumne expressa els sentiments que li provoca l'existència del conflicte. Tot seguit es demana com es sentirien si fossin l'altre, exercici que pretén afavorir que es posin en lloc del

company. Com que normalment la resposta és que tothom se sent malament, els mediadors han de procurar anar una mica més enllà, introduint elements de reflexió que facin que els protagonistes verbalitzin de forma més detallada sentiments i emocions.

Situacions concretes i solucions. Arribat aquest punt s'ofereix als alumnes que expliquin com viuen el problema de forma quotidiana: és el moment de compartir algunes situacions precises. El rol dels mediadors en aquesta fase resulta determinant per dos motius. El primer perquè han de reconduir els processos procurant que no es produeixin confrontacions directes entre les parts. Es tracta d'un moment en que es parla d'esdeveniments amb una elevada càrrega emotiva, de coses que afecten molt intensament als implicats. I és per això que sovint cal que algú els acompanyi i intervingui en cas que sigui necessari. El segon motiu és que han d'ajudar als protagonistes a arribar a l'arrel del conflicte. Així, sense obviar la complexitat de les situacions, les parts han de ser capaces d'oferir solucions contextualitzades que incideixin sobre la base de les problemàtiques.

Avui la mediació és entre dues nenes que ja fa temps que tenen un conflicte: sempre es barallen i constantment es troben competint per l'amistat d'algunes companyes. Quan una és acceptada aprofita per fer el buit a l'altra. I el mateix passa quan és a l'inrevés. Ja han tingut l'oportunitat de compartir com se senten i ara es troben explicant algunes situacions concretes. Reconeixen que entre elles no simpatitzen molt. "No cal que sortiu de la mediació sent íntimes amigues, a la vida sempre trobarem gent més afí i gent que ho serà menys... es tracta que convivim totes tranquil·lament i sense baralles que ens afectin a nosaltres i als que ens envolten." Els explica la mestra. Arriben a l'acord que parlaran amb les seves amigues perquè les ajudin i no es decantin ni per una ni per l'altra.

Un dels mediadors ha estat escoltant les versions i les propostes amb atenció. "Les amigues no es poden robar, tenen sentiments! I no us heu de barallar per elles... durant el dia poden anar una estona amb una i després amb l'altra" els diu. Les alumnes el miren amb una mitja rialla. Tot seguit l'altra mediadora anota l'acord a la fitxa del cas.

Establiment dels acords. Clarificada la problemàtica i determinades algunes solucions és hora que les parts proposin uns acords consensuats, en els que tothom posi de la seva part i ningú hi perdi. Es tracta d'establir uns compromisos concrets que els mediadors anoten a la fitxa del cas. Una vegada redactats, cada part signa l'acord i la mediació es dona per acabada. S'informa als alumnes que passades dues setmanes tindrà lloc la revisió dels acords.

La tipologia dels acords varia en funció dels conflictes, però bàsicament podríem establir tres línies de solució fonamentals. La primera està relacionada amb l'autocontrol de les parts: que davant les situacions de confrontació es calmin, recordin allò parlat a la mediació i intentin canviar la resposta habitual. La segona consisteix a demanar ajuda al tutor quan convingui o fins i tot a l'equip de mediadors. Finalment, la tercera es basa en implicar a la resta d'amics per a que ajudin als companys en conflicte: que no es decantin per cap de les dues parts i que contribueixin a la resolució positiva dels problemes.

Pel que fa al format de les mediacions, l'experiència ens permet afirmar que la majoria es produeixen quan es dona un conflicte entre dos alumnes concrets, convocant a les dues parts implicades per a participar en el procés. Però, també es pot donar la circumstància que s'intervingui quan hi ha una situació de confrontació entre un grup d'alumnes i una sola persona. En aquests casos la mediació es fa reunint a l'alumne

implicat i a dos representants del col·lectiu, els quals s'encarreguen de comunicar a la resta els pactes establerts. Finalment, referent a la tipologia de conflictes, a la primària les problemàtiques més freqüents són derivades de la competitivitat entre el cercle d'amistats, de malentesos puntuals que es perpetuen i es magnifiquen amb el temps i de qüestions de rivalitat als esports o a la vida social dels infants que esdevenen una constant.

2.3.4. La revisió dels acords

A les dues setmanes de la mediació l'equip de mediadors convoca a les parts a una revisió. En aquesta reunió es mira que els acords hagin funcionat i s'hagin acomplert, de quina manera s'ha resolt el conflicte i si ha aparegut alguna dificultat. Els mediadors llegeixen els acords establerts i els alumnes comenten si s'han seguit o no. En cas que la resposta sigui afirmativa es dona per acabat el procés de mediació, tot felicitant a les parts i informant-los que per a qualsevol cosa els companys continuaran al seu costat. En cas que els acords no s'hagin acomplert s'han de reestructurar.

Per reformular els acords, es destina un temps a que els alumnes expliquin situacions concretes recents que il·lustrin com el conflicte continua existint. En aquest moment torna a esdevenir de gran importància l'actuació dels mediadors que han de vetllar per a que els alumnes no entrin en discussions directes ni baralles. Es tracta d'un moment bastant tens en el que cal mantenir la calma. Quan han compartit amb la resta algunes problemàtiques específiques és hora de buscar noves solucions que contribueixin a solventar el problema. Els mediadors emfatitzen una idea clau: es tracta d'oblidar el que ha passat i concentrar-

se en el que es pot fer per millorar les coses. Les dues parts, amb l'ajuda de l'equip, estableixen i signen uns nous acords que seran revisats a les dues setmanes. Es dóna per tancada la revisió.

2.3.5. Trobades d'equip

El projecte de mediació disposa d'una hora setmanal per a que es pugui desenvolupar i com que no sempre hi ha casos de conflictes, algunes de les sessions es destinen a mantenir reunions entre els membres de l'equip de mediadors. La mestra responsable de l'experiència dóna molta importància a que els alumnes encarregats del servei puguin compartir experiències, coneixements, estratègies i, en definitiva, tinguin un espai per a explicar a la resta com van els casos dels que s'ocupen. Així, durant aquestes trobades els mediadors posen en comú les mediacions de les que s'ocupen, incidint sobretot en les dificultats que s'han trobat i com les han resolt.

A través d'aquestes reunions s'estableix un intercanvi molt positiu per dos motius fonamentals. El primer, perquè els protagonistes troben un espai en el que se senten compresos i poden expressar com se senten. Això contribueix a reduir les possibles angoixes i preocupacions. És important que els mediadors vegin que a la resolució dels conflictes, per molt que ells s'esforcin, l'última paraula la tenen les parts implicades i no sempre és fàcil que determinin uns acords i els compleixin. Així, parlant amb els altres se n'adonen que hi ha problemes que són comuns, que no són exclusius ni depenen de la seva intervenció. En segon lloc, mitjançant aquestes trobades els mediadors adquireixen recursos que contribueixen a optimitzar la seva pràctica i l'ajuda que faciliten als companys. Veure el

que fan els altres, amb quins reptes es troben i com els afronten, és una font d'aprenentatge.

En aquesta línia de les relacions, també cal destacar com a final de curs, amb el tancament de l'experiència, l'equip de mediadors organitza una petita festa en la que cadascú porta alguna cosa per a menjar. Es fa un pica-pica en el que es celebra la finalització de l'experiència i els bons resultats obtinguts. Cloenda que contribueix a crear un sentiment de pertinença, i a valorar el projecte i la tasca dels mediadors, la qual cosa motiva molt als protagonistes.

2.3.6. El paper dels mediadors

Malgrat que l'explicació del procés de mediació ja ha reflectit la funció dels mediadors, donada la complexitat i l'amplitud de les seves funcions cal destinar un apartat a sistematitzar-les. Distingim dos àmbits d'actuació fonamentals: durant la mediació i més enllà de la mediació.

Durant la mediació el paper dels mediadors oscil·la en tres direccions. En primera instància, desenvolupen una sèrie de tasques concretes relacionades amb l'estructuració del procés, és a dir, indiquen el que s'ha de fer a cada moment. Així, són els encarregats de llegir la demanda, recordar i explicar les normes, fer les preguntes estàndards i redactar els acords. Però, durant el desenvolupament de l'activitat també exerceixen algunes funcions essencials més enllà de les mínimes establertes. Són els encarregats de conduir, ajudar i guiar als companys: fan preguntes més enllà de les pautades, introdueixen elements per afavorir la reflexió, enriqueixen el procés amb la pròpia experiència, s'esforcen per crear un ambient positiu i distès entre les parts, intervenen directament quan és necessari, reconduïxen les intervencions dels

alumnes per a que trobin l'arrel dels problemes i, en definitiva, vetllen per a que tothom es pugui expressar en un clima de confiança i respecte. Finalment, durant les mediacions també mantenen certes actituds i desenvolupen algunes estratègies concretes. Escoltar activament, mostrar interès, parafrasejar el que diuen les parts, aclarir les idees, aportar una síntesi d'allò més rellevant, no jutjar ni opinar i mantenir la calma i comprensió, esdevenen algunes qualitats que contribueixen a que la comunicació sigui fluida entre les parts i es puguin resoldre els problemes positivament.

El conflicte que intenten solucionar a la mediació es dona entre dues nenes que sovint es barallen. Reconeixen que tenen un caràcter molt fort i que a vegades els és impossible contenir-se. Després d'explicar la problemàtica, verbalitzar com es senten i compartir algunes situacions concretes és hora de buscar solucions. "Quan us enfadeu les amigues es posen de part d'una?" demana una mediadora. Les nenes responen que sí. "Doncs això no va bé, els heu demanat que no es decantin!" afegeix la mestra. "A vegades les amigues es decanten quan hi ha un conflicte i es barallen entre elles, i això no ajuda... a mi a vegades m'ha passat... els heu de demanar que no es posin al mig". Afegeix l'altra mediadora. "I si s'enfaden?" demana una de les nenes. "Si els hi dieu bé i els expliqueu que els esteu demanat ajuda segur que no s'enfaden... anoto aquest acord? Demanar ajuda a les amigues." Diu la mediadora. "Perfecte" recolza la mestra. Continuen buscant solucions consensuades entre les parts.

Però més enllà de les mediacions, l'equip de mediadors assumeix altres funcions de gran importància: detecten conflictes i s'encarreguen d'informar als tutors i a la mestra responsable del projecte, suggereixen als companys que facin ús del servei de mediació quan tenen un conflicte

reiterat, i quan a la solució s'implica al cercle d'amics assisteixen a la posada en comú per guiar la interacció entre els companys.

2.3.7. El paper de la mestra

Tot i que la mestra responsable del projecte procura delegar el protagonisme als alumnes, la veritat és que el seu paper resulta determinant per diversos motius. D'una banda, els mediadors compten amb poca experiència i, per tant, els recursos i les estratègies de les que disposen són limitats. A més, sovint quan les parts implicades expliquen situacions conflictives es viuen moments d'elevada tensió, i cal la supervisió d'una persona adulta. És imprescindible que la docent acompanyi, guïi, supervisi i intervingui sempre que sigui necessari. Tot i així, en funció del cas que es tracta, i a mesura que les habilitats dels mediadors van augmentant, es pot anar retirant progressivament a un segon pla. Malgrat el seu paper és diferent si els mediadors són de cinquè o de sisè, sempre esdevé un punt de referència, recolzament i un agent que guia la participació dels petits. A continuació adjuntem una síntesi de les accions més destacades que realitza la mestra, distingit tres àmbits d'actuació: abans, durant i després del procés de mediació.

Pel que fa a les *accions abans de la mediació*, la mestra explica detalladament el procés a les parelles medidores. Quin circuit segueixen els casos, quins són els passos a seguir durant l'activitat i quin paper desenvolupen els mediadors, esdevenen qüestions claus. Malgrat l'alumnat hagi rebut una sessió de formació, per a assegurar-se que tothom sap com va i què ha de fer, cal destinar un temps a repassar alguns aspectes fonamentals. D'altra banda, la professora és qui rep els casos

susceptibles de mediació i determina les parelles que se'n faran càrrec. Segons el grau de complexitat del conflicte la mediació l'assumeix una parella més o menys experta, i els mediadors mai intervenen amb companys de classe. Finalment la mestra, coordinada amb el tutor corresponent, determina el dia i l'hora que tindrà lloc la mediació. Encara que la majoria de mediacions es porten a la pràctica durant l'estona reservada al projecte, sempre es manté una actitud flexible per si als alumnes els coincideix amb algun control o alguna classe a la que no convé faltar.

Durant les mediacions l'actuació de la mestra es dirigeix a les dues parts implicades: els mediadors i els alumnes en conflicte. Amb l'equip mediador recorda els passos a seguir i els facilita indicacions concretes, suggeriments i aclariments. També reforça les aportacions i la funció dels mediadors, amb la voluntat que progressivament vagin desenvolupant determinades competències i adquireixin la confiança suficient per portar les mediacions de forma més autònoma. Tal com hem dit, depenent l'experiència acumulada i les habilitats dels mediadors la mestra intervé de forma més directa o menys, però sempre ha d'acompanyar-los i guiar-los. A més, sempre que acaba la mediació es queda amb els mediadors una estona comentant com ha anat, com s'han sentit i compartint l'experiència. La qual cosa resulta fonamental per la seva acció futura.

Les noies en conflicte ja han marxat. La Clàudia aprofita per parlar amb els mediadors. “Com ho veieu?” “Molt complicat...” diu una de les alumnes. Es tracta d’un cas difícil ja que les nenes presenten dues actituds molt diferents: una vol solucionar les coses, l’altra no. “I com us heu sentit durant la mediació?” pregunta. “Doncs aquesta segona vegada molt millor, més còmodes!” respon una de les mediadores. “La veritat és que heu millorat molt, però mica en mica heu d’anar traient més informació, no només heu de demanar el que posa a la fitxa. Ja veureu que anirà molt bé!” els explica. Les mediadores fan que sí amb el cap i queden per la propera sessió.

En relació a les parts en conflicte la mestra sovint actua com una mediadora més: els ofereix consells per solucionar els problemes, els ajuda a explicar-se, introdueix elements de reflexió, suavitza els moments crítics i proposa alternatives, entre d’altres qüestions. Però amb aquests alumnes la funció docent resulta imprescindible en dues situacions: quan cal reconduir els processos de mediació perquè els alumnes s’allunyen de l’arrel del problema i quan és necessari fer un “toc d’atenció” a algun dels participants.

Ja fa estona que una de les nenes dóna voltes al mateix. Sembla que no tingui moltes ganes de solucionar les coses i només fa que explicar situacions problemàtiques. “Es tracta d’oblidar...” diu una de les mediadores. Però l’efecte d’aquestes paraules és nul. “Es que les amigues no tenen la obligació de ser amigues de les dues...” diu amb un mig somriure. Es tracta d’un cas de rivalitat entre companyes: una té les amigues del seu costat i ho aprofita per fer el buit a l’altra. La mediació no avança i la Clàudia es posa seriosa. “A veure, ara ja hem passat d’explicar els fets concrets, ens hem de concentrar en buscar solucions. No vols solucionar el problema?” li demana directament. La nena calla i baixa la mirada. Per poder avançar, calia un comentari d’aquest tipus. Tot seguit intenten establir acords.

Després de les mediacions la docent comunica als tutors com ha anat, es troba de manera regular amb l'equip de mediadors i organitza i planifica les revisions. En síntesi, s'encarrega de l'organització, de la logística i del desenvolupament del projecte, esdevenint una figura de referència per l'alumnat i el professorat. A més, també informa a les famílies a les reunions corresponents.

2.3.8. Anàlisi de l'experiència

Mitjançant el projecte de mediació descrit veiem com els valors que es posen en joc fan referència a la resolució i la gestió positiva dels conflictes i a la pròpia convivència entre l'alumnat. Així, amb aquest tipus de pràctica els alumnes desenvolupen i exerciten una sèrie de competències i habilitats essencials per a solucionar les problemàtiques favorablement, a la vegada que es propicien una sèrie d'actituds bàsiques. A continuació, tot i que es podrien citar altres, ens centrem en l'anàlisi dels cinc valors que considerem característics a l'experiència: l'empatia, el diàleg, la responsabilitat, l'ajuda i l'harmonia.

L'empatia apareix com una capacitat fonamental a l'hora de resoldre els conflictes. Fet que queda patent quan es pregunta directament als protagonistes "com et sentiries si fossis ell/a", tot obligant-los a intentar posar-se en el lloc de l'altre. Així doncs, les parts tenen l'oportunitat d'expressar lliurement els sentiments i les emocions que els provoquen determinades situacions però, a la vegada, coneixen i veuen el que senten els altres. La qual cosa és difícil d'assolir a situacions de relació habituals, en les que davant els conflictes costa adoptar aquesta actitud de calma, escolta i respecte. Les mediacions per tant, faciliten que els participants surtin de la seva pròpia perspectiva i punt de vista, deixin de pensar

exclusivament en ells mateixos i pensin també en els altres. Pels mediadors, l'experiència també comporta l'exercici de l'empatia. El seu rol no és el de jutjar sinó que pel contrari, han de fer un esforç per posar-se en la pell dels companys, comprenent que darrera un problema hi ha molts factors implicats que cal treballar. Així, se n'adonen que potser alguns esdeveniments que per a ells poden semblar insignificants, per a les parts no ho són i pel contrari, els atribueixen una gran importància.

El *diàleg* esdevé una eina essencial als processos de mediació. Les parts han d'arribar a uns acords: tothom ha de sortir guanyant, ningú pot perdre. I per arribar a aquests pactes consensuats cal emprar la paraula, partint de la honestedat i la sinceritat. Mitjançant el diàleg els alumnes posen en comú les vivències, els sentiments i les percepcions. Progressivament amb l'ajuda de l'equip mediador arriben a l'arrel dels problemes i són capaços de pactar solucions. En aquest punt resulta fonamental la situació d'horitzontalitat en que es donen les mediacions. Ningú diu que s'ha de fer ni com, sinó que pel contrari, tothom s'expressa des de la mateixa posició. Amb aquest tipus d'activitat es genera un clima de confiança, en el que els iguals se senten protegits, recolzats i relaxats. Aspectes que afavoreixen una comunicació fluida i els processos d'acord compartit.

La *responsabilitat* és un valor que desenvolupen els que fan el servei però també els que el reben. D'una banda, l'equip mediador exerceix el seu rol amb un elevat compromís i seriositat. Se senten molt implicats en els casos i mostren una clara voluntat conciliadora. A més, són valorats i reconeguts pels companys, cosa que els produeix orgull, satisfacció i influeix en que vulguin oferir un servei de qualitat a la resta. Amb això, podem afirmar que fan la seva funció de forma molt conscient i

responsable. Pel que a fa als alumnes implicats, la mediació els ajuda a prendre consciència de quin és el seu paper davant els conflictes. Veuen en primera persona com sempre que hi ha un problema, no hi ha un únic culpable i com la resolució positiva dels conflictes depèn en última instància de la seva voluntat i dels canvis que adoptin davant determinades situacions. I és que per solucionar les coses han d'esdevenir agents actius i responsables.

L'*ajuda*, tal com veurem, resulta un valor central a l'experiència. Els mediadors proporcionen de forma desinteressada la seva col·laboració, parlen des de l'experiència i ofereixen la seva opinió sempre amb imparcialitat i neutralitat. Els alumnes en conflicte valoren molt positivament la generositat dels companys, adopten amb més compromís els acords establerts i, durant la mediació mostren una actitud molt favorable per arribar a l'enteniment. El fet que l'ajuda per resoldre els conflictes la facilitin els iguals influeix molt positivament en l'experiència ja que els alumnes se senten compresos, recolzats pels amics i en un espai familiar.

Finalment per *harmonia* ens referim al conjunt d'adquisicions que afavoreixen la bona convivència entre l'alumnat. Amb la mediació els alumnes adquireixen una sèrie d'aprenentatges que els serveixen per afrontar situacions similars i, a més, es desenvolupa i contagia una actitud de positivisme. Davant dels conflictes l'alumnat reconeix la importància de la comunicació i la utilitat del diàleg a l'hora de buscar solucions i alternatives conjuntament. D'altra banda, aquesta experiència afavoreix que els alumnes estiguin atents a les relacions, detectin problemes i, davant les complicacions, s'activi aquesta mentalitat adquirida de la "mediació". I això esdevé un factor de prevenció a l'hora que es perpetuïn

i magnifiquin les disputes entre infants, a la vegada que afavoreix la bona relació entre els membres de la comunitat educativa.

2.4. Experiències d'ajuda entre iguals a la secundària

Les experiències d'ajuda entre iguals que s'implementen a l'escola durant l'etapa de la primària es caracteritzen per ser projectes definits, consolidats i amb caràcter propi. Una vegada a la secundària les activitats d'aquesta tipologia canvien una mica en la forma: es tracta de col·laboracions més puntuals amb l'alumnat de primària, però que tal com veurem, també compten amb una trajectòria i continuïtat. La majoria de les que es realitzen són de monitoratge i normalment un grup d'alumnes s'encarrega de dinamitzar alguna activitat amb companys més petits. A continuació oferim una síntesi de dues d'aquestes propostes: la setmana d'activitats i els tallers del migdia. Pràctiques que il·lustren la manera d'abordar les relacions entre cicles a l'escola.

2.4.1. Una setmana d'activitats conjuntes

Cada curs a l'escola dediquen una setmana a treballar un tema concret abans de la Jornada de Portes Obertes. Durant aquest període de temps el centre es caracteritza pel moviment: es canvia la rutina diària i es fan activitats, tallers i conferències vinculades a la temàtica escollida. Aprofitant aquesta metodologia participativa i flexible, els alumnes més grans dinamitzen algunes de les propostes amb l'alumnat de primària. Prèviament a la posada en pràctica, els monitors són preparats per professorat específic a tallers extraescolars i se'ls facilita formació concreta

sobre el seu rol, la dinàmica a seguir i algunes estratègies bàsiques per a la intervenció, entre d'altres qüestions.



Durant un dels cursos la temàtica escollida va ser la Ciència i al seu voltant el professorat va configurar una sèrie d'iniciatives atractives i motivadores per l'alumnat. Entre aquestes, els alumnes d'ESO i Batxillerat van preparar alguns tallers pels companys de primària, els quals es van realitzar als laboratoris i a les aules de l'escola. Així, els alumnes més petits, organitzats per classes, van tenir l'oportunitat de participar a un conjunt d'activitats dirigides pels monitors. Tot seguit detallem la dinàmica general dels tallers, la qual consta de tres moments bàsics: la presentació, l'ajuda i la síntesi.

La *presentació* es correspon amb el moment inicial de l'activitat. Els tutors responsables del taller expliquen l'organització i la dinàmica als alumnes de primària: què es farà i com. A més, com que la majoria de tallers estan integrats per diferents activitats, es fan els subgrups i es distribueixen els participants. Mentrestant, els monitors aprofiten per ubicar-se a l'espai i preparar els materials pertinents. Una vegada tothom sap què s'ha de fer i està tot a punt, s'inicien les activitats.

Per *ajuda* ens referim al conjunt d'accions que porten a terme els monitors per a que els companys puguin realitzar els exercicis correctament. El primer que fan és explicar detalladament el taller i els materials dels que disposen, assegurant-se que els seus alumnes entenen el procediment. A més, depenent del grau de dificultat dels exercicis ofereixen demostracions pràctiques del que s'ha de fer. Una vegada facilitades les instruccions convenients, el protagonisme l'assumeixen els petits. Així, els monitors desenvolupen tres tasques fonamentals: deixar fer, supervisar el que fan els alumnes i ajudar quan és necessari. Però, a més, durant l'experimentació els grans aprofiten per introduir els continguts acadèmics posant en joc tota una sèrie d'estratègies: fan preguntes als alumnes, relacionen la teoria amb l'experiència, adapten els continguts i les explicacions als nivells, reconduïxen les intervencions dels petits, reforcen positivament el seu esforç i participació, simplifiquen i donen pistes, solucionen les dificultats pràctiques i, en definitiva, dirigeixen i acompanyen als petits en el procés d'aprenentatge i descoberta.

Ens trobem al laboratori. Allà unes noies de Batxillerat s'encarreguen de fer alguns experiments amb els alumnes de primer de primària. "Què penseu que passarà si tiro clips a dins del got d'aigua?" comença demanant una monitora. Els petits es miren entre ells però no diuen res. "Va! Creieu que l'aigua sortirà per fora del got?" insisteix. Els alumnes responen que no, i a la pregunta de per què expliquen que degut a que els clips són petits. "Però i si tiro tota la capsa?" pregunta la noia. "Llavors sí que sortirà fora del got!" diu una nena. La monitora aboca tota la capsa de clips dins el got. No ha caigut ni una sola gota d'aigua i els alumnes es miren bocabadats. "Per què creieu que ha passat?". Ningú respon. "Doncs perquè l'aigua s'ha bombat i per això no ha caigut res a fora. Sabeu perquè passa això?". Els nens responen que no. "Doncs perquè l'aigua està formada per molècules". La cara de l'alumnat indica que no entenen res i la monitora s'explica. "Sí, mireu, és com si vosaltres us agafeu de les mans molt fort, encara que us movem no us separeu. Cauríeu si estiguéssiu agafats? Clar que no! Doncs això és el que fan les molècules, s'ajunten i per això no cau aigua a fora!". Per tancar l'experiment i reafirmar que les molècules d'aigua no es separen fan una carrera amb una gota d'aigua a un full, la qual cosa motiva molt als petits.

És important destacar que, pel correcte desenvolupament de les activitats, els monitors disposen d'uns dossiers que consulten quan és necessari. Documents que recullen els objectius, la metodologia i els continguts a treballar amb els petits i que serveixen de material de suport. A més, durant la interacció entre iguals també compten amb l'ajuda i la supervisió del tutor corresponent. I malgrat es manté en un segon pla, esdevé l'adult de referència que amplia les explicacions, resol les dificultats i ofereix recolzament en tot moment.



Finalment, la *síntesi* es correspon amb el moment final del taller. Minuts abans d'acomiar-se dels petits, els monitors aprofiten per a repassar el que s'ha treballat durant l'activitat. Encara que només es destinen uns minuts a recordar i posar en comú tot el que els alumnes haurien d'haver après, aquesta cloenda resulta molt positiva per aclarir els continguts i per assegurar-se que l'aprenentatge ha estat significatiu. Per acabar l'alumnat s'acomiada dels companys, que passen a una altra activitat.

2.4.2. Els tallers extraescolars

Aquests tallers sorgeixen com una proposta per afavorir l'aprofitament educatiu del temps de lleure de l'alumnat de segon cicle de

la ESO durant l'estona del migdia. A més, amb l'experiència es pretén desvincular alguns projectes de les àrees curriculars disminuint la interrupció del ritme docent, a la vegada que s'intenta afavorir la implicació i la participació de l'alumnat en la vida escolar. Així, els joves del centre realitzen voluntàriament i com a mínim un taller extraescolar per trimestre. El taller d'Audiència pública, el Comenius, el d'actualitat cultural, els projectes mediambientals, el de la biblioteca Puntedu o el Mondialogo són alguns dels que integren la oferta. Però en aquest espai també es porten a terme algunes activitats d'ajuda entre iguals, com ara l'Apadrinament de la lectura, l'Apadrinament de l'aula d'informàtica i un taller de dinamització del joc. A continuació, i atès que ja hem sistematitzat una experiència d'Apadrinament lector en aquest capítol, oferim una síntesi del taller de joc.

Amb el taller de dinamització del joc, l'alumnat de segon cicle de secundària recull els interessos dels alumnes de primària, dissenya algunes propostes concretes i porta a terme la seva dinamització. Les activitats sobre les que treballa l'alumnat responsable fan referència a dues tipologies de jocs: els d'interior i els d'exterior. Per a les activitats interiors, els monitors destinen algunes sessions del taller a elaborar material específic per a que els companys puguin jugar els dies de pluja. Així es confeccionaren jocs com ara el tres en ratlla, el Bingo o també plantilles amb dibuixos de nens i nenes per a que els petits els poguessin vestir retallant la roba d'unes cartolines. En relació a les activitats pel pati distingim dos moments fonamentals en la seva posada en pràctica que tot seguit detallem: la planificació i la implementació.

A les sessions de *planificació* els participants preparen els jocs de forma conjunta a l'aula. En primer lloc, trien quina activitat volen

proposar als petits. Per a concretar-la, sempre bastant-se en els interessos i motivacions dels companys, els alumnes fan una pluja d'idees: algunes persones exposen jocs que coneixen i els expliquen a la resta. A continuació, arriben a un acord i determinen les propostes específiques sobre les que treballaran. Una vegada concretats els jocs, s'inicia el disseny de les activitats. Els monitors, amb l'ajuda de la mestra, organitzen la part logística determinant qüestions com ara l'espai del que disposen o la forma com distribuir als infants. En aquest moment també sistematitzen la dinàmica del joc de forma detallada, de manera que el dia de la pràctica tothom tingui clar què ha de fer i com. A més, fixen els materials necessaris i, finalment, es distribueixen les funcions que desenvoluparà cadascú. Una vegada l'activitat està preparada al detall i minuciosament, els alumnes fan la difusió a les classes de primària i anoten el nom dels petits que s'apunten a la proposta. A la sessió següent té lloc la seva posada en pràctica.

La fase de la *implementació* es correspon amb la dinamització del joc. Alguns dels jocs que es van realitzar van ser el del "*terratrèmol*", el del "*virus*", el del "*pica-paret*" o el del "*mocador*". És important destacar com els joves van introduir algunes variacions als jocs tradicionals fent-los més atractius pels petits. Tal com vam constatar, en l'espai de monitoratge la dinàmica que es segueix a tots els casos és similar. Primer, els monitors s'encarreguen de recollir els alumnes, organitzar-los en grups i distribuir-se en l'espai. Quan tothom està al lloc, expliquen els jocs amb la màxima claredat i sempre posant l'èmfasi en les normes que s'han de seguir per evitar conflictes durant la pràctica. Tot seguit s'inicia el joc i els monitors assumeixen tres funcions fonamentals: dinamitzen l'activitat, supervisen el seu desenvolupament animant i guiant als petits i, fins i tot, es alguns

grans s'animen a jugar amb els companys. Quan s'ha esgotat el temps, s'acomiaden dels petits fins la propera vegada.



Posteriorment a l'aula i conjuntament amb la mestra, els monitors comparteixen amb la resta de companys com ha anat l'activitat, incidint sobretot en quins problemes o dificultats han tingut i què és el que ha funcionat millor. En definitiva, es dedica un temps a reflexionar sobre la interacció entre iguals, la qual cosa contribueix a optimitzar futures accions.

2.4.3. Anàlisi de les experiències

Tot i que les experiències mostrades disten en la forma i el contingut que es treballa, comparteixen un tret fonamental: a ambdues pràctiques l'alumnat més gran prepara i dinamitza activitats per i amb els

companys petits. En un cas es tracta de tallers vinculats a una àrea de coneixement específica; en l'altre són jocs a l'estona del menjador. Així doncs, centrant-nos en allò comú i deixant de banda les adquisicions pròpies de cada activitat, creiem que mitjançant aquestes experiències es treballen tres qüestions relacionades amb els valors que tot seguit comentem: la participació, el clima positiu i el sentiment de pertinença.

La *participació* a aquesta tipologia d'activitats esdevé un objectiu fonamental del professorat. Són propostes que faciliten als alumnes espais en els que esdevenen els veritables protagonistes. Es generen formes i dinàmiques de participació, la qual cosa incideix directament en la implicació i el paper que desenvolupen els estudiants. D'una banda, l'alumnat que ofereix el servei desenvolupa un rol molt actiu a totes les fases de les experiències: en la planificació, en l'organització, en el desenvolupament i en els processos de valoració i reflexió. Es converteixen en agents fonamentals i, tal com hem vist, proposen modificacions, introdueixen innovacions a la pràctica, valoren i, en síntesi, esdevenen els dinamitzadors bàsics i els referents dels companys del centre a l'hora de realitzar les activitats i tallers. Per la seva banda, els alumnes que reben el servei són els protagonistes durant el desenvolupament de les iniciatives. Totes les propostes es plantegen considerant les seves característiques, les seves necessitats i promouen que puguin desenvolupar les diverses accions favorablement i amb la major autonomia possible. Això sí, sempre sota la supervisió i l'acompanyament dels alumnes monitors.

Pel que fa al *clima positiu* ens referim a que aquestes experiències contribueixen a crear un ambient distès i agradable que impregna la interacció entre els participants. Es tracta d'ensenyar i aprendre en un context bastant lúdic, poc acadèmic i que trenca amb la rutina habitual. I

aquests factors influeixen directament en l'interès i la motivació que mostra l'alumnat. Els monitors desenvolupen el seu paper amb seriositat: són conscients de la importància de la seva funció i s'esforcen per guiar als seus companys en el procés educatiu. Als petits els agrada rebre l'ajuda dels grans del centre i, tot i que a vegades cal realitzar algun toc d'atenció, es mostren respectuosos i amb ganes de treballar. Amb les activitats, s'afavoreixen els processos d'ensenyament i aprenentatge, que la confiança impregni les relacions i que els petits mantinguin una actitud molt positiva vers els companys grans.

Finalment, a través d'aquestes propostes es contribueix a crear un *sentiment de pertinença* entre els protagonistes i amb la institució que integren. Les activitats mostrades afavoreixen la interacció entre alumnes de cursos molt distanciat per edat i que potser no es relacionen de forma habitual. Així, amb una tasca concreta com a pretext, grans i petits tenen l'oportunitat de treballar conjuntament a la vegada que es coneixen. Els alumnes monitors participant a les iniciatives se senten útils ja que fan alguna cosa pels companys de l'escola. I, els més petits adopten els grans com a referents, com a models que exerceixen una gran influència educativa. Amb tot l'explicat veiem com a aquest tipus d'activitats, malgrat la seva temporalitat, la situació de proximitat i la tasca que fan els alumnes esdevenen qüestions clau en la construcció de la identitat social. És a dir, ajudar, ser ajudat i relacionar-se amb els altres contribueix a aproximar a l'alumnat i a que se sentin part de la comunitat que configuren: l'escola Virolai.

3. Les relacions d'ajuda a l'escola Àngels Garriga

L'escola Àngels Garriga⁷⁹ és un centre públic d'una sola línia situat al barri de la Font d'en Fargas. Fou fundada el curs 1969- 1970 per un grup de pares, mares i mestres que volien una escola catalana, coeducativa, laica i democràtica. Després d'assistir a l'escola durant un curs, creiem que hi ha dos trets que la caracteritzen: el caire de les relacions interpersonals i el tipus de metodologia educativa emprat. Pel que fa a les relacions, des de l'escola es potencia el sentiment de pertinença a partir de la participació, la implicació i la col·laboració activa entre les famílies, els mestres i els propis alumnes. Així, l'escola s'esforça per facilitar espais d'intercanvi i cooperació que contribueixin a la creació d'un clima de gran família entre els diferents agents. Altrament, des del centre s'aposta per una metodologia activa que afavoreix el protagonisme de l'alumnat en els processos d'aprenentatge, destacant en aquest sentit l'ús de la metodologia de treball per projectes a tots els cursos.

Sobre aquests fonaments i en referència a les relacions interpersonals entre els iguals, cal dir que aquestes es va creant i consolidant a partir de propostes com són les assemblees generals, algunes activitats vinculades a festivitats, però sobretot, a partir de les col·laboracions sistemàtiques entre alumnes de diferents nivells. Així, l'escola compta amb una experiència pedagògica consolidada en la que es

⁷⁹ Ens agradaria agrair el suport, l'ajuda, la col·laboració i el tracte proper que en tot moment ens van facilitar l'equip de mestres i professionals de l'Escola. Agraint el recolzament de la Mia, en Xavier, la Mari Carmen, la Gisela, la Magalí, en Josep Anton, la Puri, la Glòria, la Marga i especialment, recordant a la Vic.

posen en relació els alumnes d'infantil amb l'alumnat dels tres últims cursos de primària per a la realització conjunta de diverses activitats. Amb aquesta pràctica, s'aconsegueix que tot l'alumnat en el seu pas per l'escola en algun moment sigui ajudat pels companys més grans, i després esdevingui ajudant dels més petits. Això afavoreix la creació de vincles afectius i d'amistat entre els alumnes, a la vegada que permet a tot l'alumnat viure en primera persona què implica ser ajudat i ser ajudant. Intercanvi de rols que des del punt de vista pedagògic comporta una sèrie d'efectes molt positius en la construcció de la pròpia personalitat i la identitat.

Pel que fa a la gènesi de l'experiència d'ajuda entre iguals es va iniciar l'any 1994 quan els alumnes de vuitè van començar a fer de mestres dels companys de P5. El professorat es va adonar que més enllà de l'atenció a la diversitat, la relació educativa beneficiava a grans i petits i que, a més, aquests beneficis s'estenien al conjunt de tota l'escola. Amb els canvis al sistema educatiu va passar a ser el curs de sisè el que es relacionava amb el curs de P5 i, donats els bons resultats, la relació es va ampliar a cinquè amb P4 i quart amb P3. Tal com es planteja l'experiència el grup de quart acull els alumnes més petits que comencen l'escolaritat, treballant plegats fins que el grup de grans abandona l'escola per anar a l'institut i el grup de parvulari passa a la primària.

Amb aquesta activitat s'ofereix a l'alumnat la possibilitat d'implicar-se activament en un projecte comú, de relacionar-se amb membres de la comunitat a la que pertanyen i, a més, es crea un clima de cooperació, ajuda mútua, responsabilitat i cura de l'altre. Valors que des del centre consideren bàsics i que posen en joc competències fonamentals.

A més, l'activitat, contribueix al clima de relació de gran família que s'estableix dins l'escola i, a banda de treballar continguts curriculars, permet incidir sobre algunes dimensions fonamentals en el desenvolupament personal i el creixement dels nens i nenes.

A continuació adjuntem una taula amb l'esquema resum de les tres activitats que integren l'experiència.

Els amics de quart	Diàriament un grup d'alumnes de quart acompanya als petits de l'escola durant l'estona del menjador. Els ajuden a llevar-se, posar-se les sabates, rentar-se les mans i a esperar tranquil·lament a les mestres. També els representen titelles o els expliquen contes
Els companys de cinquè	Un dia a la setmana els nens i nenes de cinquè recolzen als alumnes de P4 en la realització de diferents activitats. Un grup d'alumnes a la classe dels petits fan jocs de taula, manualitats o treballs del projecte de curs. L'altre grup baixa a l'aula d'informàtica on els més grans acompanyen als petits en l'aprenentatge de les TIC.
Els profes de sisè	Cada setmana durant una hora els alumnes de sisè ensenyen, reforcen i acompanyen en la lectura i l'escriptura als nens i nenes de P5. A més, a mesura que avança el curs, periòdicament un dels alumnes de sisè es prepara un conte que al final de la sessió explica a la resta de companys.

3.1. Els amics i amigues de quart

Cada dia un grup de tres o quatre alumnes de quart durant la darrera mitja hora del menjador baixa a la classe de les formigues de P3. Allà els petits dormen i són els grans els que s'encarreguen d'ajudar-los durant aquesta estona prèvia a la jornada de la tarda. Amb aquesta activitat es persegueix un objectiu fonamental: afavorir el primer contacte entre els alumnes de quart i els petits. Així, l'activitat de les "tumbones" - tal com la coneixen a l'escola- marca el punt de partida de la relació entre

alumnes de diferents nivells. Relació que tal com veurem s'anirà construint i consolidant al llarg de tres anys consecutius. Però a més, l'activitat permet treballar dues qüestions fonamentals. En primer lloc, mitjançant aquesta experiència es propicia que els alumnes que s'acaben d'incorporar s'adaptin ràpidament al centre. Tal com ens comentava la mestra dels petits *"els pares dels alumnes estan molt contents i es sorprenen que els seus fills en poc temps coneguin als companys més grans, la qual cosa ajuda als petits en el procés d'adaptació a l'escola"*. Conèixer a companys més grans i tractar-los habitualment, contribueix a reduir les possibles pors i a sentir-se més recolzats en el procés d'integració en que es troben immersos. Altrament, amb la seva participació els alumnes de quart inicien una relació basada en l'ajuda, la responsabilitat i la cura vers els companys, amb tot el que això implica.

Pel que fa a l'organització de l'activitat, a principi de curs la mestra de quart configura els grups d'ajudants i estableix els torns al calendari, i cada setmana és un grup l'encarregat de l'acompanyament. Una vegada a l'aula els alumnes més grans es troben amb els monitors de menjador, que els faciliten les indicacions pertinents sobre què s'ha de fer mentre també desperten als petits. A més, els monitors resolen les possibles dificultats, supervisen la interacció entre els iguals i esdevenen els adults de referència. La seqüència de l'activitat consta de tres fases essencials que tot seguit detallem: 1) despertar, 2) higiene i 3) contes o teatre.



La primera fase de l'acompanyament engloba tot un conjunt d'accions vinculades al despertar. El grup d'ajudants, seguint el model i les indicacions dels monitors de menjador, es proposen llevar als petits. La manera com ho fan és similar en tots els casos ja que s'intenta propiciar un clima de tranquil·litat en que el moviment i la posada en marxa s'assoleixen de forma gradual. Mica en mica els infants es van espavilant i, mentre s'incorporen, els alumnes de quart aprofiten per posar-los els mitjons i les bambes, en silenci o mantenint una petita conversa, en funció de com es lleva cada nen. Una vegada desperts, els més petits deixen els pelutxos al cistell corresponent i tot seguit, es dirigeixen cap al lavabo.

Són les 14:30 de la tarda. Davant la porta de la classe de les formigues esperant amb una mica de neguit i parlant amb veu fluixeta hi ha un grup de nenes de quart. Aquesta setmana els toca a elles despertar als petits. "Ja podeu passar". En Xavier ha obert la porta i les ha convidat a entrar. Dins l'aula la majoria de petits dormen als seus llits. Es troben tapats amb els llençols i tots tenen un peluix al costat. La classe és fosca i sona música relaxant. La Maria José, l'altra monitora de menjador, va obrint les persianes poc a poc. "Bon dia, formigues!" diu en Xavier. "Desperteu-vos que ja han vingut les nenes de quart..." Mica en mica el silenci es va trencant i els rajos de llum entren a l'aula. En Jan és dels petits als que costa despertar i, com que les nenes ho saben, són dues les que intenten aconseguir-ho. "Jan... Desperta... Bon dia!" li diu una de les nenes de quart. Com que només amb paraules no és suficient l'altra agafa el peluix i amb ell li toca la panxa mentre li diu que ha de despertar-se. També proven de fer-li pessigolles i li toquen el cabell a veure si el petit reacciona. El petit fa que no amb el cap i sembla que no li faci massa gràcia que el vulguin despertar. "Va Jan, amunt! Què pensaran aquestes noies si no et lledes?" Reforça en Xavier mentre desperta la Noa. Realment no és una tasca fàcil, però a base d'insistir amb paraules tendres i carícies el nen acaba per cedir. "Vinga! Que hem de posar els mitjons". Li recorda una de les nenes i, no ha acabat la frase que ja li té agafat el peu i es disposa a posar-li. Després li col·loca les sabates i, una vegada en Jan ja està llest, l'envia a fer pipi. A l'aula ja fa estona que s'ha iniciat el moviment i les formigues, amb l'ajuda dels monitors i de les nenes de quart mica en mica es van espavilant.

Tot i que despertar als petits pugui semblar una tasca senzilla, la veritat és que sovint comporta algunes dificultats i els grans s'enfronten diàriament a una sèrie de reptes que s'esforcen per superar. Freqüentment hi ha nens i nenes que ploren al despertar-se, que no volen aixecar-se o que es lleden de mal humor. Davant aquestes situacions els més grans adopten diferents postures. Una de les més habituals és fer el que han de fer intentant no donar més importància a la seva actitud. Amb això l'ambient es suavitza i els més petits sembla que es vagin calmant poc a poc. A vegades també intenten fer bromes amb els companys i distreure la

seva atenció. Però quan no se'n surten són els monitors els que amb la seva intervenció aconseguen que els nens segueixin la dinàmica establerta.



Quan la majoria dels petits estan desperts tenen lloc una sèrie de tasques relacionades amb la higiene. És el moment de preparar-se per a la tarda. Un dels ajudants acompanya als petits a fer pipi. Aquest s'encarrega de regular l'entrada i sortida dels nens i nenes del lavabo, supervisa que tothom faci el que ha de fer i controla que els infants no s'esverin ni s'entretinguin massa. Un altre dels alumnes de quart es dedica a organitzar els nens que surten del lavabo. Sempre es procura que el primer a sortir sigui l'encarregat del sabó, vetllant per a que estigui llest i ocupi el seu lloc. Tot seguit el gran intenta que els nens facin la filera respectant l'ordre i amb tranquil·litat. Una vegada la majoria dels alumnes

fan fila, van passant per l'encarregat del sabó i els ajudants obren les aixetes per a que s'esbandeixin les mans tot vigilant que es respecti l'ordre, que estiguin ben arremangats i que tothom es renti les mans correctament i sense esquitxar-se. Amb les mans netes, els grans envien als petits a la zona de les tovalloles per a que se les eixuguin. Finalment, quan estan llestos, es dediquen a col·locar plegats les cadires als seus llocs mentre la resta va acabant.

En aquest segon moment de l'activitat podem veure com es treballa de manera explícita una qüestió fonamental: l'aprenentatge de les normes. I, malgrat a vegades als grans els resulta una mica difícil i els monitors els han de recordar que han de donar exemple, s'esforcen per actuar com a referents positius. Així, s'encarreguen de recordar als petits les normes que s'han de complir, vetllen per a que tothom les compleixi i, a més, mostren amb les seves accions els comportaments desitjables.



La tercera fase de l'activitat es correspon amb una estona de caire més lúdic. Els alumnes de quart expliquen un conte als companys o bé els hi representen una obra de teatre. Destinar els últims deu minuts a activitats d'aquest tipus resulta molt beneficiós per dos motius. Primer perquè permet que els petits es tranquil·litzin i comencin les classes a la tarda activats però calmats. I segon perquè s'ofereix la possibilitat als alumnes més grans d'esdevenir els protagonistes durant una estona, i això els motiva molt.

Els petits van seient als seus llocs. Estan tranquils però a la vegada es mostren impacients. Tres de les quatre noies munten l'escenari de les titelles mentre l'altra s'encarrega d'organitzar les formigues. "Vinga, fem silenci, anem seient... recollim els llibres! Que us farem una obra molt guai!" Els hi va dient. En Xavier també les ajuda amb les seves paraules. "Vinga, vinga que comencem! Ja veureu com en saben aquestes noies!". Finalment tothom està al seu lloc i després de parlar entre elles sobre el repartiment dels papers i els torns, les grans sembla que s'han posat d'acord. Tenen deu minuts. Comencen a improvisar una història molt divertida sobre una caputxeta que no té cap, una bruixa que sembla una iaia i un llop. La representació incorpora un toc d'humor notable i amb això es guanyen el públic: els de P3 no es perden detall, riuen de les ocurrències de les seves companyes i es mostren atents i callats. Les nenes de quart cada vegada estan més animades, probablement gràcies a la reacció dels petits. " Vinga, vinga, que ja és l'hora!" Els diu en Xavier. El temps ha passat molt ràpid i les nenes no veuen el moment d'acabar amb la funció. Se sent un bravo de fons i tothom aplaudeix. "Què els hi diem a aquestes noies que ho han fet tant bé?" Demana el monitor. "Gràcies!" Diuen les formigues a la vegada. S'acomiaden fins l'endemà. "Una abraçada i un petonet" els hi recorda en Xavier.

A banda d'aquesta activitat les mestres dels cursos implicats aprofiten altres ocasions per afavorir la relació entre els alumnes, destacant com a actuació puntual però freqüent els acompanyaments a l'hort. Mitjançant aquesta col·laboració dels grans s'ofereix resposta a una necessitat de tipus logístic i s'afavoreix que els petits puguin visitar l'hort amb una periodicitat més elevada amb algú al costat, ja que aquest no es troba dins l'escola sinó que s'ha de baixar un carrer per accedir-hi. Però, a més, durant aquesta estona d'interacció s'afavoreix que els alumnes es coneguin millor i s'estableixin els primers vincles individualitzats, aspecte que resultarà fonamental en la relació d'ajuda posterior.

3.2. Els companys de cinquè

Un dia a la setmana els alumnes de cinquè acompanyen als de P4 en el desenvolupament de diverses activitats vinculades amb l'ús de les TIC i a la realització d'algunes feines a l'aula dels petits. Aquesta col·laboració representa el segon pas en l'ajuda entre iguals que s'inicia amb l'activitat de les "tumbones". Una relació que incideix sobre dues qüestions fonamentals. D'una banda marca l'inici d'una relació educativa individualitzada entre l'alumnat dels diferents cursos. Els alumnes de cinquè esdevenen referents que s'encarreguen d'ajudar als petits amb la realització de les tasques. D'altra banda, mitjançant aquesta activitat s'afavoreix la creació de vincles afectius i d'amistat entre els agents implicats. Vincles que, tal com veurem, s'aniran consolidant amb els pas del temps. El desenvolupament de l'activitat presenta una dinàmica regular en la que les diverses actuacions es poden agrupar entorn dos moments bàsics: organització i interacció.

Quan parlem de *l'organització* ens referim a un conjunt d'accions seqüencials que tenen lloc abans de la pròpia ajuda entre iguals i que fan referència, d'una banda, a la trobada i a la distribució de les parelles i, de l'altra, a les explicacions del professorat. La col·laboració s'inicia quan l'alumnat de cinquè, acompanyats del mestre, baixen a l'aula de P4 on els petits els esperen als seus llocs. És llavors quan té lloc un moment molt significatiu: la trobada entre les parelles. Tot i que es pot considerar com un període de temps molt breu i limitat, durant aquests primer minuts petits i grans es relacionen amb llibertat, de forma espontània i amb una elevada intensitat: parlen, es fan bromes i juguen entre ells. A més, en aquesta estona materialitzen elevades mostres d'afecte i d'il·lusió pel treball conjunt. Tal com diu la mestra, l'activitat és una font de motivació per a les dues parts implicades: els grans gaudeixen molt d'ajudar als companys i els petits reben amb molta alegria l'acompanyament dels grans.

Malgrat tot, les parelles les estableix el professorat basant-se i respectant, dins el possible, la demanda dels alumnes de cinquè, que trien amb quins petits els agradaria participar. Recordem que aquesta activitat té un precedent i, tot i que les activitats de "tumbones" i de l'acompanyament a l'hort, afavoreixen que els alumnes es coneguin a nivell de grup, també permeten que s'originin les primeres afinitats i complicitats, que esdevenen la base per a la relació interpersonal una vegada els alumnes passen de curs.

Després del primer contacte es formen dos grups, un que es queda a la classe dels petits i l'altre que va a informàtica. Quan tothom està on li toca, els alumnes es distribueixen a l'espai i, una vegada asseguts al lloc i

preparats per començar, són els mestres els que agafen el protagonisme explicant l'activitat: què han de fer i com s'ha de fer la feina.

A la classe dels Castells grans i petits parlen amb entusiasme. "Vinga, fem silenci!" els demana la mestra. Les parelles estan contentes d'estar juntes i sembla que tinguin moltes coses a explicar-se, però ara és hora de treballar. "Avui, farem una activitat que l'altre grup ja ha fet". La Puri ensenya als alumnes una fitxa. "I què hem de fer?" els demana la mestra. Els alumnes escolten atentament. "Doncs mireu, els profes han de llegir tot el que posa a la fitxa i, una vegada ho hagin llegit, els de P4 hauran de reconèixer on posa Castells i ho encerclaran amb un rotulador. Després, els profes dibuixaran una sanefa d'un castell i els de P4 ho hauran de repassar. Per acabar, els petits han de pintar una fitxa i els profes els podeu ajudar a pintar!". Tot seguit la mestra ensenya als nens algunes fitxes ja pintades. "Recordeu que no cal córrer, cadascú que vagi al seu ritme i pinteu al vostre gust. S'ha entès tot?". Grans i petits diuen que sí a la vegada. La mestra reparteix els materials i tothom comença a fer la feina.

Tal com podem veure, a partir de l'explicació el professorat facilita que els alumnes dels dos cursos coneguin al detall l'activitat a realitzar però, a més, també es donen algunes indicacions molt importants per a la tasca pedagògica dels alumnes de cinquè. Així, donada la inexperiència dels grans, els aclariments concrets i precisos sobre com ajudar als petits els resulten determinants per a la seva funció d'acompanyament.

En relació al tipus d'activitats que l'alumnat fa conjuntament cal destacar com la majoria manifesten un elevat component lúdic. Així, a partir del joc, de manualitats o de programes de l'ordinador, el professorat incideix sobre determinats coneixements específics afavorint la creativitat i treballant a partir de propostes que representen una font de motivació i d'interès per a les parelles. Tot i que l'eix central de l'experiència és la





pròpia relació entre iguals. A continuació adjuntem una taula amb un breu resum de les tasques que les parelles fan durant el transcurs de l'activitat.

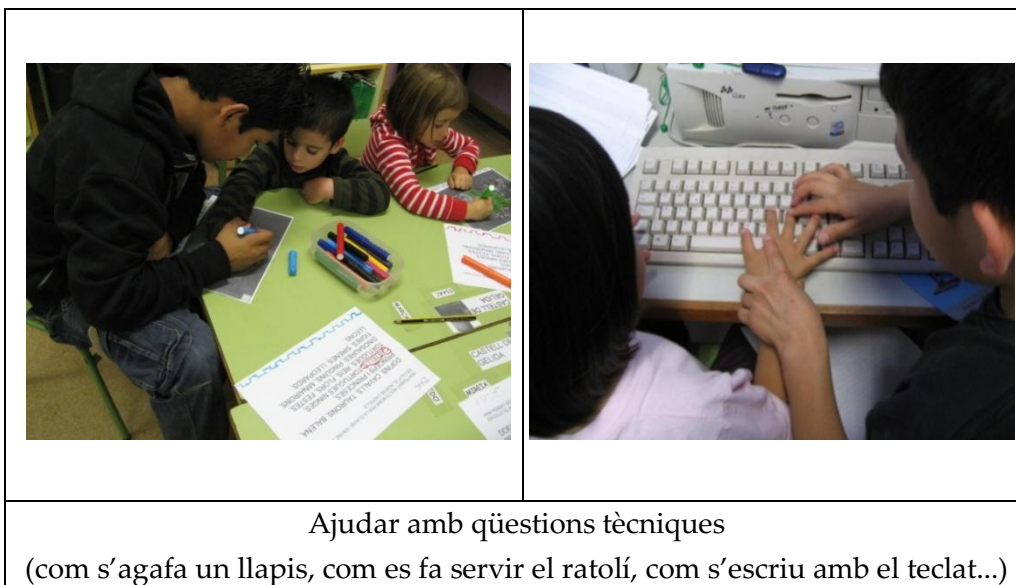
A la classe
<i>Feines varies</i> Els grans ajuden als petits a realitzar algunes fitxes relacionades amb el projecte de curs. Junts llegeixen, escriuen i fan manualitats.
<i>Jocs de taula</i> En algunes sessions la feina dels grans es basa en explicar diferents jocs als petits i posteriorment jugar plegats. Els jocs més comuns són l'oca, el parxís i el domino.
A informàtica
<i>Activitats de la zona clic</i> Gran part de les sessions es destinen a la realització d'activitats seleccionades pel mestre de cinquè. Aquestes fan referència a diferents àrees del coneixement i permeten treballar qüestions molt diverses.
<i>Ús de programes específics</i> Durant algunes sessions grans i petits treballen en la edició de textos i el dibuix amb l'ordinador.

Una vegada tothom ha entès el què s'ha de fer s'inicia la segona fase de l'activitat: la *interacció*. Els trets de la relació educativa entre els alumnes creiem que estan condicionats essencialment per dos factors: les característiques dels participants i la tasca educativa a fer.

Pel que fa a les característiques dels participants, ens trobem davant dos col·lectius entre els que hi ha una distància molt elevada en les habilitats i competències fruit de la diferència en el desenvolupament cognitiu i motriu. Els alumnes petits davant algunes tasques necessiten un elevat suport ja que tot just estan començant a aprendre moltes coses:

reconeixen algunes lletres però no saben ni llegir ni escriure, pinten fora de la ratlla, els hi costa utilitzar el ratolí de l'ordinador, no saben jugar "bé" a determinats jocs de taula, no poden retallar i fins i tot hi ha coses que no les entenen encara que els hi expliquin varies vegades. És per això que l'ajuda dels de cinquè inclou accions de naturalesa molt variada tal com es pot veure a les següents imatges.

	
<p>Explicar i aclarir l'activitat</p>	<p>Demostrar el que s'ha de fer</p>
	
<p>Supervisar la feina</p>	<p>Fer el que l'altre no pot o no sap fer</p>



Amb el transcurs de les sessions, els petits van millorant gràcies al recolzament dels seus companys i la visibilització dels progressos fa que els alumnes més grans estiguin molt satisfets i contents amb la seva tasca pedagògica.

El Gregori seu envoltat per dos companys de cinquè. A informàtica treballen amb un programa similar al joc del "Memory": els alumnes han de clicar sobre unes fitxes que es giren amb la finalitat de trobar les que són parella. Els de cinquè són els que fan clic i el Gregori va indicant amb el dit a on estan les parelles. Durant les primeres tirades el petit no n'encerta moltes, però una vegada ha vist la posició de la majoria d'objectes el nen comença a encertar totes les combinacions. "Molt bé!" li diuen els de cinquè. "Estàs segur? Aquesta amb aquesta?" li demanen al veure la rapidesa amb que va relacionant. Els grans cada vegada estan més sorpresos amb el petit. "Toma, una altra!" diuen mentre riuen i li fan copets a l'esquena. Arriba en Josep Anton i els alumnes li expliquen que el Gregori no ha fallat ni una. El mestre els felicita i se'n va cap a una parella que el crida. "Tu eres un crack con esto!" li diu un dels grans al petit mentre li toca el cap. El Gregori somriu amb complicitat i continuen amb la següent activitat.

En relació a la tasca educativa que es planteja a l'alumnat, ha de resultar atractiva per als petits però també per als grans. Així, el tipus de feines que fan els alumnes conjuntament impliquen un elevat component lúdic, cosa que resulta molt favorable per captar l'atenció i augmentar la motivació, però que a la vegada també esdevé un repte per als grans. Sovint als alumnes de cinquè els hi costa una mica deixar que el protagonisme l'adquireixin els petits i és que no podem oblidar que, malgrat la distància entre alumnes, per determinades qüestions grans i petits són massa iguals. Els alumnes de cinquè amb l'ajuda del professorat i fruit de la relació, han d'aprendre a retirar-se a un segon pla durant l'activitat, a posar-se en el lloc dels altres i a tolerar i comprendre certs comportaments i actituds que mostren els petits.

Avui els alumnes han de jugar al Domino. "Sobretot és molt important que expliqueu als Castells com es juga, encara que alguns ja en saben i, també, que els deixeu jugar a ells!" diu la mestra dirigint-se als grans. Una vegada ha repartit el material comencen a jugar. A una taula hi ha dues nenes de cinquè amb les seves alumnes. Han optat per jugar individualment. Durant la partida les grans no es preocupen de com juguen les companyes de P4 i sembla que allò que veritablement els importa és guanyar. Després d'algunes rondes comproven com les petites no acaben d'entendre la dinàmica del joc. Davant això, opten per passa'ls-hi el torn. La Puri ja fa estona que se n'ha adonat, però ha deixat que el joc avancés una mica. "Ei noies! Recordeu que es tracta d'ensenyar a jugar als petits, eh! I que heu de deixar que juguin elles també. A veure Adriana, quina has de posar?" la mestra es dirigeix a una de les petites que de seguida mou fitxa. A partir d'aquest toc d'atenció i gràcies a la intervenció de la mestra durant l'activitat, les nenes de cinquè modifiquen la seva conducta i ajuden a jugar a les petites.

3.3. Els profes de sisè

L'experiència d'ajuda entre iguals de l'escola culmina una vegada els alumnes cursen sisè i P5. Com hem vist, durant el primer any de la col·laboració petits i grans es coneixen i té lloc una tasca de suport a l'estona del menjador. El segon any marca l'inici de la relació pedagògica entre les parelles i és el tercer, quan el vincle educatiu i afectiu ja es troba consolidat, que els més grans adquireixen el rol de professors. Així, un dia a la setmana els alumnes de sisè s'encarreguen d'ensenyar i d'acompanyar als de P5 en la lectura i l'escriptura. L'activitat està integrada per quatre accions principals que tot seguit detallem: formació, tutoria entre iguals, reflexió i acomiadament.

Donada la tasca que han de desenvolupar els alumnes de sisè, prèviament a l'ajuda, les mestres destinen una sessió a la seva *formació*. En aquesta, es treballen continguts relacionats amb l'aprenentatge de l'escriptura i s'expliquen algunes qüestions fonamentals a l'hora d'ensenyar i acompanyar als alumnes. Es parla de com els petits aprenen a escriure de forma progressiva i sobre una base i s'expliquen els tres nivells existents en relació a l'escriptura: el sil·làbic (en el que els nens representen cada síl·laba amb una lletra); el sil·làbic – alfabètic (quan comencen a escriure més d'una lletra per a cada síl·laba); i l'alfabètic (quan escriuen establint una correspondència entre sons i grafies). També es tracten qüestions com per exemple la dificultat que presenten molts infants per separar les paraules quan escriuen frases, o la importància de tenir en compte que s'aprèn a escriure escoltant i no pensant en abstracte. Per acabar, les mestres expliquen en què podran ajudar als companys, destacant la ortografia arbitrària, els grups complexos de lletres i la

confusió dels sons. Durant l'explicació les mestres empren una metodologia activa i participativa, combinant teoria amb exemples pràctics, fent preguntes als alumnes de sisè i propiciant el feedback constant. Amb això s'aconsegueix que l'alumnat estigui motivat i interessat vers la temàtica, a la vegada que s'afavoreixen els aprenentatges significatius. A més, amb l'objectiu d'il·lustrar millor els continguts treballats, al final de la sessió es proporciona als alumnes una prova que ells mateixos van fer quan estaven al parvulari per a que observin com escrivien i els progressos realitzats en un any.

Després d'explicar alguns aspectes bàsics sobre l'aprenentatge de l'escriptura, la Vic insisteix sobre una qüestió fonamental. "Recordeu que s'escriu escoltant i que als alumnes que els hi costi més els podeu dictar la paraula síl·laba per síl·laba... que això no és trampa, és una manera que vagin aprenent!". Queda poca estona per acabar la sessió i les mestres han preparat una sorpresa pels grans: els han portat unes proves que van fer quan tenien quatre i cinc anys. Les mestres comencen a repartir-les. "Ara no us enfadeu amb vosaltres mateixos, eh!" els hi adverteixen les professores. Durant una estona els alumnes miren les proves i les comenten amb els companys. "Ostres quina lletra que tenia!" "Guau! Què mal que escrivia!" diuen alguns. Mentrestant, les mestres aprofiten per passar taula per taula i parlar amb l'alumnat. Els nens semblen contents i els fa il·lusió veure els progressos que han fet amb el temps. "Mira, jo era sil·làbica" diu una nena. Aquest tancament de la formació permet que els alumnes puguin aplicar alguns dels coneixements treballats i facilita que es posin en el lloc dels seus futurs alumnes. "A sisè l'escriptura està superada i sembla molt fàcil, però a P5 és tot un repte!" els recorda la Vic. Per finalitzar les mestres recullen les proves i es dona per acabada la sessió.

Una vegada els alumnes han rebut algunes nocions bàsiques s'inicia l'activitat de *tutoria entre iguals*. Les sessions presenten una dinàmica regular en la que distingim dues fases: organització i ajuda. La fase de l'organització engloba un conjunt d'accions prèvies al treball conjunt. Cada dia els alumnes de sisè baixen a l'aula dels de P5 on fan rotllana al voltant dels petits que els esperen asseguts als seus llocs. Tot seguit les mestres expliquen en què consisteix l'activitat proposada i, a més, ofereixen indicacions concretes als alumnes més grans relacionades amb la seva funció de docents: què han de fer durant l'ajuda i com ho han de fer. Explicada l'activitat el grup es divideix en dos, unes parelles marxen a l'aula de sisè i la resta es queden a la de P5. Els profes seuen al costat dels seus alumnes, es reparteixen els materials i si la tasca ho requereix, les mestres faciliten alguns aclariments concrets. Una vegada a punt s'inicia l'ajuda: els alumnes de sisè ofereixen un acompanyament en l'aprenentatge de la lectoescriptura als petits. Tal com veurem a continuació l'activitat presenta tres elements que la caracteritzen: la diferenciació de rols, el tipus d'activitats proposades i la tasca dels profes de sisè.



El primer tret que manifesta l'ajuda és la *diferenciació de rols*. Així, els alumnes de sisè assumeixen la funció de docents, mentre que els petits esdevenen alumnes. Encara que, evidentment, totes dues parts aprenen de la relació educativa establerta. Aprofitant que l'alumnat ha treballat conjuntament amb anterioritat les mestres procuren mantenir les parelles durant el darrer any de la col·laboració, modificant si s'escau algunes associacions. I, malgrat el format generalitzat es correspon amb un alumne gran treballant amb un petit, en alguns casos, i en funció del nombre de nens per grup, també s'estableixen alguns tríos.

Les *activitats proposades* a l'alumnat es corresponen amb fitxes que fan referència a diferents qüestions, sempre procurant que les temàtiques a treballar siguin properes i significatives pels infants. Escriure conjuntament els ingredients dels panellets aprofitant la festivitat de Tot Sants, treballar un poema de Nadal o llegir amb els profes una notícia exemplifiquen el tipus de propostes que s'ofereix a l'alumnat. Amb una tasca engrescadora i motivadora entre mans les parelles es mostren concentrades i enfeinades. D'altra banda, a mesura que avança el curs, els profes es preparen de forma individual un conte que expliquen a tot el grup aprofitant els darrers minuts de l'activitat.



Durant la relació d'ajuda els profes de sisè desenvolupen *funcions* bàsiques relacionades amb la tasca de docents. El tipus d'agrupació entre alumnes permet que es produeixi un acompanyament en la lectoescriptura individualitzat i proper. Els grans inverteixen grans esforços per a que els seus alumnes aprenguin i facin les activitats amb èxit, respectant els ritmes i seguint les indicacions de les mestres. A continuació adjuntem una taula en la que s'especifiquen el tipus d'accions que desenvolupen els alumnes així com els trets fonamentals que les caracteritzen.

Què fan els profes?	Com ho fan?
Ensenyar i ajudar als seus alumnes a llegir i escriure	Seguint les indicacions de les mestres: exagerant els sons, pronunciant amb molta cura, etc.
Dirigir l'activitat	Explicant les passes que s'han de seguir i establint les accions concretes
Oferir recomanacions en relació a la feina	Explicant i ensenyant quina és la manera correcta de fer les activitats
Ajudar als petits quan aquests tenen dificultats	Donant pistes o fent l'activitat conjuntament
Corregir les errades	Prenent com a base el reforç positiu i amb molt de tacte
Explicar el que no s'entén	Preguntant i intentant relacionar els continguts amb els coneixements dels petits

Amb el transcurs de les sessions la confiança i la complicitat entre les parelles va augmentant. Aquest fet repercuteix molt favorablement en l'acció educativa: grans i petits es coneixen, es respecten i a més s'aprecien, factors que propicien un clima molt positiu per ensenyar i aprendre. Però, tot i els beneficis del vincle i del tipus de relació que es dona entre alumnes, també es posen en joc alguns reptes importants per ambdues parts. Reptes que, tal com veurem, estan relacionats sobretot amb la capacitat d'autoregulació. Els petits en determinades situacions s'aprofiten de la condició d'iguals i d'amics dels companys: els hi costa fer cas i fins i tot confonen la feina amb el joc. Amb això, els profes han de vetllar per establir i mantenir uns límits i a més, també han de procurar no deixar-se endur pel comportament dels petits. No podem oblidar que, tot i la diferència d'edat, els grans no deixen de ser nens i amb aquesta activitat aprenen a esdevenir referents i a comportar-se com a tals. Davant aquestes qüestions l'acció de les mestres resulta fonamental i sempre que la situació ho requereix intervenen. Ja sigui per cridar l'atenció del petit i recordar-li que el seu company és profe i que han de fer feina, com per recordar-li al gran el seu paper de docent.

L'Eric és un pirata mogut. L'Adrià és un profe amb molta paciència. Ja fa temps que treballen junts i es nota: complicitat, confiança i afecte. Avui han d'acabar una poesia que van començar a treballar la sessió anterior, però sembla que el petit no té moltes ganes. S'aixeca, es posa sota la taula, no li vol ensenyar al seu profe el que escriu i, fins i tot, se'n va a parlar amb els companys. "Eric, nosaltres no podem perdre el temps, mira com anem d'endarrerits!" li diu l'Adrià quan per fi ha aconseguit que sigui a la cadira una mica més tranquil. El nen, però s'ho pren com un joc i continua amb la seva actitud. La mestra passeja taula per taula com de costum i se n'adona de la situació. "Eric, no pot ser això! Has de fer cas al teu profe! Què hem estat explicant abans?". Ja fa dies que la Gisela insisteix en com és d'important que els pirates facin cas als profes.

A partir d'aquest toc d'atenció l'actitud del petit sembla que canvia una mica. I és que a vegades ser iguals i a més, amics, comporta que els adults hagin d'intervenir en la relació.



Tot i que la *reflexió* és una qüestió present a totes les col·laboracions entre petits i grans és en aquesta activitat on apareix d'una forma més sistematitzada. A cursos anteriors s'aprofita per parlar a propòsit de l'experiència a les assemblees de classe i, quan és necessari en alguns espais concrets a nivell de tutoria i d'una manera més individualitzada.

Una vegada a sisè, donat el rol que assumeixen els alumnes més grans, la reflexió sobre la pràctica esdevé fonamental. Així, tot i que es manté la ubicació de la reflexió a les assemblees, també es destina una sessió amb els alumnes de sisè a parlar sobre com va l'activitat. Aquesta sessió es realitza a mitjans de curs i hi assisteixen diverses mestres implicades en l'experiència. Durant el seu desenvolupament el diàleg i la indagació es prenen com a metodologies fonamentals. Les mestres formulen algunes preguntes als profes en relació a l'activitat que donen peu a exterioritzar i compartir amb la resta tota una sèrie de qüestions bàsiques referides l'ajuda. A partir d'algunes dificultats o neguits expressats per l'alumnat, les mestres poden incidir sobre alguns aspectes com són la importància de la relació més enllà de la feina a fer i el respecte dels ritmes dels petits, o la necessitat d'establir límits tot i la confiança que es dóna entre els alumnes. A més, s'aprofita aquesta sessió per a reforçar positivament la tasca dels profes. Finalment, també es facilita un espai per a que els alumnes de sisè puguin expressar com es senten fent de docents, a la vegada que les mestres els animen a que els hi demanin ajuda sempre que ho necessitin. D'altra banda, a finals de curs es passa a tots els alumnes de cicle mitjà i superior un qüestionari amb algunes preguntes que fan referència a les col·laboracions. Exercici que contribueix a afavorir els processos reflexius entre l'alumnat, i a obtenir informació rellevant sobre com viuen les parts implicades la seva participació en l'activitat.

La darrera acció que integra l'activitat dels profes de sisè es correspon amb l'*acomiadament* dels grans. Aquest es realitza a la darrera assemblea general, a la que assisteixen tots els grups i el professorat, però on els alumnes de P5 adquireixen un protagonisme especial. La sessió s'inicia amb un recital de flauta per part dels alumnes de sisè. Tot i la càrrega emotiva i els nervis, els alumnes s'esforcen per portar a terme l'activitat mentre la resta de companys escolten atents. Una vegada finalitzat el petit concert la tutora del grup llegeix una carta als alumnes més grans i els companys de cinquè els hi fan entrega d'un obsequi. A continuació, és el moment dels alumnes de P5, que es desplacen fins a la primera fila per a seure davant dels seus profes. En primer lloc, la mestra llegeix una carta que han escrit plegats. En aquesta, els petits donen gràcies als profes per l'ajuda que els han facilitat durant els tres anys de treball conjunt, recorden alguns moments significatius i, a més, els hi desitgen un futur molt positiu a l'institut. Després de llegir la carta cada nen i nena li diu alguna cosa al seu profe de forma personalitzada. Acte seguit, es produeix un intercanvi de regals: els petits fan entrega d'una capsa que ells mateixos han decorat, un dibuix i la carta que ha llegit la mestra escrita per ells i, els grans els hi donen un nino de roba amb un imperdible per a que se'l puguin enganxar. Finalment dos representants del grup de sisè llegeixen una carta a la resta de l'escola en la que s'acomiaden formalment i fan un balanç del seu pas pel centre. Una vegada finalitzat l'acomiadament, tothom marxa cap a la seva classe. A continuació adjuntem algunes imatges que fan referència als moments més destacats d'aquesta sessió.



Assemblea general i acomiadament dels companys de sisè



Recital de flauta per als companys



Entrega d'un obsequi de la mà dels alumnes de cinquè



Unes paraules per als profes de part dels alumnes



Els pirates fan entrega de tres regals als seus profes.



Els profes també regalen als seus alumnes un nino fet per ells i aprofiten per posa'ls-hi.

Ha arribat el moment. La Gisela crida als pirates que van seient a primera fila davant dels seus profes. Després de tres anys de bona relació i treball conjunt, ara toca acomiadar-se. Els petits s'esforcen per amagar al darrera el regalet que han preparat. Els de sisè se'ls miren amb tendresa i amb certa nostàlgia. Cadascú busca el seu alumne amb la mirada i es dediquen alguns gestos de complicitat. És un moment molt significatiu per a tothom. La Gisela llegeix la carta que han escrit plegats i la majoria de profes no poden contenir les llàgrimes quan la mestra recorda aquests tres anys de relació. Ara, són els petits els que tenen la paraula. Un per un, es dirigeixen als seus profes: "Ruben, t'estimo molt", "Arnal, m'agrada perquè fas coses molt boniques", "Marta, sempre et duré al cor", "Ramon, m'agrada quan em deies les lletres que jo no sabia", "Alex, m'agrada quan em feies pessigolles", "Andrea, no t'oblidaré mai". A mesura que van parlant, es van contagiant per la tristesa que els provoca el comiat fins que, l'últim nen, gairebé plorant, li diu al seu profe que l'estima molt. La resta de companys i mestres aplaudeixen i, per indicació de la Gisela, els petits corren als braços dels seus profes. Entre llàgrimes i somriures, s'abracen, es fan petons i s'intercanvien els regals. Amb aquesta cloenda queda clar que, a banda de treballar qüestions acadèmiques, amb l'experiència s'ha aconseguit alguna cosa més: contribuir a construir una relació d'amistat autèntica, que es fonamenta en l'amor i l'apreci cap als altres.



3.4. Anàlisi de l'experiència

L'experiència de col·laboracions descrita presenta dos pilars fonamentals que evolucionen i es transformen amb el transcurs de les activitats: l'ajuda i el vincle entre iguals. L'ajuda fa referència a la relació educativa que s'estableix entre els alumnes. El vincle, es refereix a la relació d'amistat que es va forjant i consolidant amb el pas del temps. Tal com veurem, totes dues relacions presenten alguns canvis substancials a mesura que avancen els cursos, així com alguns elements propis que les defineixen.

En primer lloc, pel que fa a la *relació educativa*, creiem que la seva evolució manifesta tres característiques fonamentals interrelacionades: les modificacions en el protagonisme dels participants, els progressos en la capacitat d'autoregulació de l'alumnat i els canvis en la funció dels educadors.

Durant el primer curs de la col·laboració, els *protagonistes* de l'activitat considerem que són els alumnes de quart, ja que desenvolupen un paper més actiu: desperten, posen les sabates, acompanyen, expliquen contes, etc. Mentre que els petits, donada l'edat i les seves característiques, esdevenen els receptors de la tasca dels companys. Una vegada al curs següent, el protagonisme passa a ser una qüestió compartida i, si bé els infants de P4 necessiten molta ajuda per a poder realitzar les activitats amb èxit, s'estableix una relació més de tipus col·laboratiu. Els alumnes de cinquè ensenyen a jugar, a emprar l'ordinador o a pintar als seus companys, però sempre de forma conjunta: tots dos fan a la vegada i, al fer plegats, uns ensenyen i els altres aprenen de forma recíproca. Finalment, durant el darrer any, el protagonisme l'adquireixen els alumnes de P5. I, encara que els considerem els receptors de l'ajuda, són ells els que fan les activitats seguint les indicacions dels profes que els acompanyen. En aquesta darrera activitat hi ha una diferència de coneixements molt marcada i els alumnes de sisè ja tenen certa experiència en relació a la funció docent: han après quin és el rol dels professors i el porten a la pràctica de forma molt favorable. Amb tot l'explicat, veiem com amb el desenvolupament de l'experiència, els grans van delegant el protagonisme als petits: mica en mica, a la vegada que ensenyen, també aprenen a deixar fer, la qual cosa resulta fonamental per la relació pedagògica.

Però tot i aquests canvis en el protagonisme, els mestres tenen molta cura de reconèixer la tasca dels alumnes més grans. Són alguns exemples els murals elaborats pels petits en que mostren públicament l'ajuda que els faciliten els companys; o la pujada de pares a principi de curs, on les mestres presenten formalment als pares i mares dels alumnes de P5 els futurs profes dels seus fills. Aquests detalls contribueixen a que els alumnes creguin en el que fan i, a més, se sentin importants, i això repercuteix molt positivament en la qualitat de la l'ajuda que ofereixen als petits.



Pel que fa a la *capacitat d'autoregulació* és un element que també es veu modificat durant el decurs de les activitats. Els alumnes més grans, gràcies a la participació en l'experiència, aprenen de forma progressiva a esdevenir models de referència per als petits de l'escola. Tot i que en determinades situacions es fa patent que no són tant diferents, és gràcies a l'acompanyament dels mestres, a les mostres de reconeixement vers la seva tasca i, al propi desenvolupament i creixement personal, que els alumnes van adquirint competències relacionades amb l'autocontrol i la regulació del comportament. Els grans aprenen a mantenir les formes encara que els petits s'esverin, a complir i fer respectar les normes, a desenvolupar la seva funció de docents amb responsabilitat i compromís i, en definitiva, a esdevenir uns referents positius pels seus companys.

Finalment, en estreta relació amb el tema del protagonisme i l'autoregulació emergeix una altre qüestió bàsica que es modifica amb el transcurs de les activitats: el *rol dels educadors*. Encara que els mestres i monitors resulten sempre agents imprescindibles, la seva funció i els aspectes sobre els que incideixen canvien significativament. Durant el primer curs els monitors de menjador tenen una doble missió: ensenyar als alumnes més grans a fer les diverses tasques i intervenir per a que l'alumnat faci allò establert. Els adults durant l'acompanyament es dediquen a oferir indicacions i mostren el que s'ha de fer a grans i petits. Una vegada els alumnes estan a P4 i cinquè, els mestres s'encarreguen de dues qüestions fonamentals: explicar les activitats i regular la relació entre iguals. Per a que l'alumnat pugui treballar conjuntament els proporcionen explicacions concretes i precises sobre les tasques a fer i, una vegada s'inicia l'activitat, la funció de supervisió dels adults esdevé central. No

podem oblidar que als alumnes de cinquè els hi costa bastant deixar que siguin els petits els que assumeixin el protagonisme i, és gràcies a l'ajuda del professorat que mica en mica es van descentrant i aprenen què vol dir i què implica ensenyar. Finalment, després de tot aquest recorregut i els aprenentatges generats, una vegada els alumnes han passat al darrer curs el professorat continua sent una peça fonamental: expliquen les activitats, ofereixen indicacions als profes sobre el que han de fer i ajuden sempre que és necessari. Però tot i això, la intensitat de la seva intervenció durant l'activitat disminueix notablement ja que les parelles treballen de forma més autònoma. Això es deu al bagatge pedagògic adquirit pels alumnes grans, a la dinàmica de treball que s'ha establert entre les parelles i, sense cap mena de dubte, a la formació i les sessions destinades a la reflexió sobre l'activitat que propicien les mestres amb l'alumnat de sisè.

En referència a la *relació d'amistat*, creiem que es basa en tres pilars essencials: l'estima, la cura i el reconeixement. Mitjançant l'experiència els educadors pretenen afavorir les relacions entre alumnes de diferents nivells i, amb una activitat com a pretext, grans i petits tenen la possibilitat de treballar plegats a la vegada que conèixer-se una mica més. Amb el pas del temps i el desenvolupament de les activitats es construeix un vincle afectiu molt peculiar, caracteritzat per la solidesa i l'autenticitat. A continuació adjuntem una síntesi de com evoluciona l'amistat durant el desenvolupament de l'experiència i dels trets que la caracteritzen a cada etapa.

L'activitat de les tumbones representa el contacte inicial entre l'alumnat i durant aquesta estona que els de quart desperten i acompanyen als de P3 es produeixen els primers moments de relació. En aquesta fase de l'ajuda, la relació afectiva es troba condicionada per un factor fonamental: la interacció entre alumnes es produeix a nivell de grup. Així, els alumnes de quart no tenen assignats uns petits concrets als que ajudar, sinó que es van relacionant i estableixen lligams amb tots els membres del grup classe. Els grans tenen l'oportunitat de conèixer de forma general als seus companys, com per exemple, què els agrada, què els molesta o quines rutines segueixen. I, malgrat els petits no mostren una elevada consciència de tot allò que reben dels seus companys, gaudeixen molt de la seva ajuda. Però tot i que la gènesi de la relació es produeix a nivell conjunt, a mesura que avança el curs i gràcies als acompanyaments a l'hort, sorgeixen les primeres afinitats espontànies pròpies de les relacions interpersonals. Mica en mica i de forma natural es van establir les parelles que es consolidaran als cursos posteriors. Tot i que sempre que és necessari els educadors intervenen per promoure determinades agrupacions, com per exemple quan molts grans volen anar amb un mateix petit o quan es considera que una relació determinada pot ser positiva per als alumnes.

L'activitat de P4 i cinquè es correspon amb l'inici de la relació singularitzada i interpersonal. Durant aquest segon any de treball conjunt els alumnes es relacionen en situació de proximitat: cada alumne gran col·labora amb un petit. Així doncs, amb el transcurs de les sessions la complicitat i la sincronia entre parelles augmenta significativament. Tal com vam poder observar a mesura que avançava l'activitat els gestos, les

mirades, les mostres d'afecte i les converses, posen de relleu l'amistat creixent. Cada vegada els alumnes comparteixen més coses i tenen més punts en comú. Però tot i els aspectes positius, durant aquest període de l'experiència grans i petits experimenten en primera persona les dificultats pròpies de les relacions amb els altres, les quals venen molt determinades per l'edat dels participants. Superar l'egocentrisme, exercitar l'empatia i adoptar una actitud de tolerància i respecte vers l'altre, esdevenen qüestions clau en aquesta fase que els adults intenten afavorir amb la seva intervenció. Amb tot això els participants aprenen mica en mica a relacionar-se i a establir vincles amb algú molt diferent i, en definitiva, grans i petits aprenen a adaptar-se a una manera de ser amb tot el que això implica.

Una vegada els alumnes estan a P5 i sisè la relació afectiva entre grans i petits es troba totalment consolidada. En aquesta tercera fase de l'activitat els participants es coneixen a nivell personal, han compartit nombroses estones de treball conjunt, han superat algunes dificultats i han construït un vincle afectiu molt sòlid. Però a més, durant aquesta darrera etapa es dona un salt qualitatiu en la relació. D'una banda, els grans basen la seva ajuda en la idea de responsabilitat: ja no es tracta de fer una feina conjuntament amb els petits, sinó que en aquesta fase de l'experiència es tracta d'ensenyar-los a llegir i escriure. Els alumnes de sisè assumeixen un compromís i un rol que resulta determinant en el tipus de relació que mantenen els alumnes. D'altra banda, els petits, gràcies al propi creixement i desenvolupament, reconeixen la funció i la tasca dels companys de sisè. Així, hi ha una elevada consciència del paper que juga

cadascú i de que és l'últim any de col·laboració, dos factors que amplifiquen i intensifiquen com viuen la relació els agents implicats.

Però més enllà de les característiques del vincle entre alumnes a cadascuna de les activitats que integren l'experiència, creiem que la relació d'amistat entre els alumnes es construeix a partir de la confluència de diversos elements que tot seguit detallem.

Proximitat. El tipus d'associació que es dona permet que s'estableixi una relació molt propera: cada alumne gran es fa càrrec d'un alumne petit i, a partir de l'ajuda personalitzada i el treball conjunt les parelles acaben coneixent-se molt a nivell personal, la qual cosa esdevé fonamental per a la relació d'amistat.

Naturalitat. El fet que les parelles es configurin de forma espontània i que al llarg de tota l'experiència es facilitin espais de contacte informals afavoreix que els alumnes mantinguin una relació molt autèntica i franca.

Diferència. La distància existent entre alumnes facilita que els grans se sentin més lliures per exterioritzar les mostres d'afecte vers els petits. A més, a llarg dels tres anys els petits fan molts canvis i, aquest acompanyament i visibilització del creixement, afavoreix que els grans se sentin molt responsables i orgullosos. Pels petits, els grans esdevenen uns referents i un punt de recolzament molt important.

Tradició. Dels nou cursos que configuren l'etapa d'escolarització els alumnes participen a l'experiència durant sis anys: durant tres anys són ajudats i, durant tres més, són ajudants. Així, l'intercanvi de rols i l'extensió de l'experiència influeix en la intensitat de la relació entre els participants.

Vivència. Els participants viuen l'experiència amb il·lusió, alegria i una elevada motivació. Els alumnes més grans se senten útils: ajuden a algú que els necessita, la qual cosa incideix en l'autoestima i l'interès. Els petits es mostren molt contents d'estar amb els companys. A partir de les diverses activitats es crea un clima molt positiu per a les relacions.

Cura. En la construcció del vincle, esdevé fonamental el paper dels educadors adults que vetllen constantment per a que la col·laboració entre alumnes sigui favorable. Resoldre les dificultats i solucionar els problemes, reflexionar amb els alumnes sobre determinades qüestions i potenciar alguns detalls (com poden ser els obsequis o el reconeixement), afavoreixen que, malgrat ser tant diferents, grans i petits es facin amics poc a poc.

Amb tot el vist fins ara, podem afirmar que les diverses activitats comporten una gran vivència emocional pels seus protagonistes a la vegada que esdevenen oportunitats formatives molt potents. A banda de les adquisicions vinculades a les matèries, a partir de la relació es generen aprenentatges socials i els alumnes construeixen una manera característica de ser i estar amb els companys. Així, a través de l'ajuda entre iguals es posen en pràctica i cristal·litzen *valors* de diversa tipologia fruit de la relació educativa i d'amistat.

Tot i que la majoria d'aquests valors ja han aparegut al llarg de la descripció de l'experiència, a continuació oferim una síntesi d'aquells que considerem com a fonamentals. També adjuntem un breu comentari dels aspectes de l'estructura de l'activitat que els propicien.

Cura i ajuda. La diferència d'edat existent i les característiques dels alumnes del parvulari que en un principi són molt dependents, afavoreixen que els grans adoptin una actitud de cura i ajuda durant el desenvolupament de les activitats. Mitjançant el treball conjunt, la relació que s'estableix i el servei que ofereixen, els alumnes més grans prenen consciència de les necessitats dels seus companys i això els porta a actuar en conseqüència.

Afecte i apreciació. L'experiència d'ajuda entre iguals s'inicia a partir d'una activitat en que la tendresa, la delicadesa i les mostres d'afecte, esdevenen qualitats que els grans han de posar en pràctica obligatòriament per a despertar als petits. Amb el temps, aquestes actituds no es perden sinó que, gràcies a la intervenció dels mestres i a la durada de l'activitat, esdevenen trets definitoris de la relació. Grans i petits s'estimen, es tracten de forma afectuosa i l'apreciació existent es manifesta en forma de petits detalls, carícies, gestos i paraules.

Responsabilitat i compromís. El fet que hi hagi una feina pedagògica a fer comporta que els alumnes més grans assumeixin un rol diferenciat i hagin de desenvolupar una actitud responsable i compromesa amb els companys. Així, malgrat les parelles gaudeixen de moments per a relacionar-se lliurement, grans i petits són conscients de la finalitat de l'activitat i ambdós s'esforcen per assolir-la favorablement.

Paciència i comprensió. Com a tota relació interpersonal durant el desenvolupament de les activitats hi ha moments en que sorgeixen algunes complicacions que, generalment, es troben vinculades a la diferenciació de rols. D'una banda, als petits a vegades els costa entendre i respectar el paper dels seus companys perquè els veuen molt propers. De l'altra, els grans han d'aprendre a tractar i treballar amb els petits amb tot el que això

implica: que hi ha dies que no volen fer la feina, que a vegades s'esveren amb facilitat, que els costa parar atenció durant estones prolongades de temps, etc. Amb això, la paciència i la comprensió esdevenen qualitats fonamentals per ambdues parts.

Reconeixement de l'altre. Creiem que el reconeixement de l'altre representa un dels aprenentatges més importants que es propicien a través de l'experiència. Amb la participació a les activitats i la tasca dels mestres, els protagonistes aprenen què vol dir i què implica tractar als altres com a persones. Grans i petits progressivament desenvolupen i adopten una actitud d'obertura vers els companys: transcendeixen el seu jo i consideren als que tenen al costat. Comprendre, acceptar, respectar, conèixer i aproximar-se a la resta esdevenen actituds fonamentals.

A través de l'experiència descrita els alumnes es construeixen com a persones en relació amb els altres: quan són petits reben l'ajuda desinteressada d'algú proper i, quan són grans ofereixen un servei a companys que ho necessiten. I, aquesta relació de donar i rebre en situació de proximitat i de forma recíproca, afavoreix l'adquisició i la posada en pràctica d'una sèrie de competències i valors que, tal com hem vist, resulten essencials pel propi creixement i per a la vida en comunitat.

4. El monitoratge a l'institut Celestí Bellera

L'institut Celestí Bellera és un centre públic d'educació secundària de Granollers que es troba situat a la zona de "Can Bassa", un barri perifèric de la ciutat caracteritzat per la seva naturalesa multicultural. El centre compta amb tres línies per a cadascun dels cursos de primer a quart d'ESO i s'imparteixen totes les modalitats de batxillerat. Des de l'institut s'aposta per emprar una metodologia de treball innovadora que doni protagonisme a l'alumnat, considerant-lo com a un agent actiu en el seu procés d'aprenentatge. Així, dins el projecte d'autonomia de centre "IES Celestí Bellera, comunitat d'innovació i aprenentatge" es porten a terme nombroses propostes relacionades amb diferents temàtiques com poden ser la mediació, les noves tecnologies o la integració de l'alumnat nouvingut.

En relació a les pràctiques d'ajuda entre iguals observades, s'emmarquen en un projecte d'educació en valors cívics⁸⁰ iniciat el curs 2006-2007 des del departament d'Educació Física. La proposta⁸¹ s'originà per a treballar de forma crítica amb l'alumnat les situacions incíviques que

⁸⁰ El projecte va néixer de la mà d'un dels professors d'Educació Física del centre, en Carles Ventura, a qui ens agradaria agrair la seva acollida, calidesa i proximitat durant el desenvolupament del nostre estudi. També aprofitem per agrair el tracte que ens van facilitar els professionals del centre, especialment en Santi, i tot destacant l'ajuda i l'acompanyament d'en Pere i de l'equip de monitors i monitores de l'Associació Esportiva.

⁸¹ Amb el projecte es pretén potenciar un desenvolupament integral, autònom i crític de l'alumnat, fomentant un esperit cooperatiu, col·laborador, participatiu i respectuós vers els altres. La proposta comprèn un conjunt d'activitats referents a tres grans línies d'actuació: l'àrea d'educació física, el pla "Esport al pati: juguem per divertir-nos" i l'Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera. Per a més informació: <http://www.xtec.cat/practicomp/pdf/iescelestibellera.pdf>

sovint es presenten a l'esport; per afavorir la integració i la cohesió de l'alumnat nouvingut; i per a contribuir a desenvolupar en els adolescents un esperit d'implicació i participatiu a la institució esportiva. Les activitats que l'integren s'inclouen en tres grans línies que s'articulen de forma coordinada, coherent i en paral·lel: l'àrea d'educació física, l'esport al pati i l'Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera (AEECB). A continuació adjuntem una taula resum amb les accions més importants de cadascuna d'aquestes àrees d'actuació.

<p>Àrea d'Educació Física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Treball amb l'alumnat sobre temàtiques concretes: violència i esport, l'esport femení... - Elaboració de pòsters, powerpoints, cerca de notícies i fitxes de reflexió per a treballar els continguts. - Creació d'espais de debat i reflexió a les classes.
<p>Esport al pati: juguem per divertir-nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupament durant l'esbarjo d'activitats esportives autoorganitzades i sota la responsabilitat dels propis alumnes. - Creació de les lligues esportives. - Establiment de la figura del capità: alumne que esdevé responsable de la dinàmica del seu equip i de l'arbitratge dels partits. - Trobades periòdiques entre el professorat i els capitans. - Premi Fair- Play.
<p>Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoció d'activitats adequades a les motivacions de l'alumnat fora de l'horari lectiu. - Formació d'alumnes de primer de batxillerat que cursen la optativa d'educació física per a que esdevinguin els monitors de l'AEECB. - Treball pedagògic per part dels alumnes de Batxillerat amb l'alumnat de cinquè i sisè de l'escola "Mestres Montaña".

Com podem veure el projecte esdevé una proposta transversal amb la que s'incideix de forma teòrica i pràctica sobre una sèrie de valors fonamentals a l'activitat esportiva. Així, les diverses accions permeten als estudiants reflexionar i treballar a nivell de contingut situacions problemàtiques vinculades a l'esport, tot destacant la importància de desenvolupar i exercir determinades actituds i comportaments. A la vegada que, mitjançant els espais creats per a les activitats esportives, se'ls ofereix la possibilitat de posar-les a la pràctica, desenvolupar-les i, en definitiva, de viure en primera persona els valors treballats a les classes.

Pel que fa a l'estructura del capítol, consta de quatre apartats fonamentals. En el primer punt, a partir de la informació recollida a les classes d'Educació de Física, oferim una síntesi de la metodologia de treball emprada pel mestre. El segon i el tercer apartat fan referència a les pràctiques d'ajuda entre iguals: dins els entrenaments a l'Associació Esportiva Escolar, i a l'assignatura optativa "Activitat Física i Valors" en la que participen alumnes de Batxillerat. Finalment, en el darrer bloc de contingut adjuntem un anàlisi de l'experiència.

4.1. Les classes d'Educació Física

Les classes d'educació Física amb l'alumnat de primer d'ESO són fonamentals per un motiu bàsic: els petits s'acaben d'incorporar al centre i, evidentment, desconeixen el plantejament i la concepció de la matèria i de l'esport que en ell es propicia. Amb això, cal treballar intensament per a que entenguin, integrin, interioritzin i participin de la dinàmica general. Els continguts de l'assignatura s'organitzen mitjançant unitats didàctiques cada una de les quals comprèn una part teòrica i una de pràctica. En les

sessions teòriques es facilita als alumnes un dossier amb els objectius, l'avaluació i les activitats a fer. Durant el desenvolupament d'aquestes sessions el professor va explicant els continguts interpel·lant constantment a l'alumnat, per tal d'afavorir la participació i la construcció conjunta del coneixement a partir de la indagació. Pel que fa a les sessions pràctiques són més nombroses i, de forma general, hi podem distingir cinc moments bàsics.

1. *Explicació prèvia.* El professor explica què es treballarà i com es farà, així com les activitats concretes a realitzar. És important destacar com paral·lelament als exercicis físics sempre hi ha una activitat relacionada amb els continguts teòrics.

2. *Escalfament i mobilitat articular.* Prèviament a la realització de les activitats, l'alumnat dedica una estona a córrer suament. Seguidament un dels alumnes s'encarrega de dirigir els exercicis de mobilitat articular.

3. *Activitats.* Els exercicis físics a fer ocupen la major part del temps de les sessions. Durant el seu desenvolupament el paper del professor és essencial: supervisa, ofereix ajuda, corregeix quan és necessari, reforça positivament, gestiona els conflictes que puguin sorgir i, en definitiva, guia i acompanya a l'alumnat per a que facin els exercicis correctament.

4. *Tancament.* Una vegada acaba la part pràctica de les sessions es destina una estona a parlar amb l'alumnat. Asseguts en rotllana el mestre i els alumnes dialoguen i reflexionen sobre allò treballat i com ha anat el desenvolupament de les activitats. També s'empra aquest espai per a comunicar informació relacionada amb les lligues del pati o la pròpia associació esportiva.

5. *Comiat.* Per acabar la sessió el professor passa llista comprovant si els petits s'han canviat la roba i comunica als alumnes la nota que han obtingut – valorant sobretot el comportament i actitud durant l'activitat -. L'educador també aprofita per oferir un comentari individual a cadascun dels participants. Sovint es poden escoltar missatges com: "Ben treballat!", "T'has d'esforçar més!", "Has xerrat molt avui."

Pel que fa a l'evolució de les sessions ens agradaria destacar una qüestió que considerem molt significativa. A principi de curs el mestre té un paper determinant durant el desenvolupament de les classes ja que ha d'incidir i treballar amb molta intensitat l'adquisició i l'exercici de determinades actituds i comportaments amb els alumnes. Amb el transcurs de les sessions insisteix i va recordant als petits el què han de fer i com ho han de fer. Donar-se la mà abans de començar un partit, animar-se, jugar sense enfadar-se, felicitar-se i no queixar-se, són alguns dels exemples que més es treballen. A mesura que va passant el temps els petits van integrant aquestes conductes fins que, finalment, les posen en joc de forma "automàtica".

Els nens i nenes arriben al pavelló amb molta energia. Entren als vestuaris, deixen les bosses i es canvien. Una vegada estan a punt seuen en rotllana al centre de la pista. El Carles passa llista, els recorda el que van estar treballant la setmana passada i els explica el que faran. "Avui, treballarem les passades amb objectiu. Primer escalfarem suament al pati, després farem els exercicis de mobilitat articular i tot seguit començarem amb els jocs. Vinga! Tothom cap al pati!". Els alumnes surten i corren per la pista. Quan ha passat una estona, el Carles marca l'inici dels exercicis de mobilitat articular "Mana l'Albert!" els diu. Tots fan el que estableix el company. Una vegada han escalfat el mestre estableix les parelles i reparteix les pilotes. Els primers jocs són d'atrapar amb la pilota i fer grups. Els petits juguen sense dificultat. Creats els equips, un total de sis grups de tres membres, s'inicia el joc de les deu passades. "Però com comencem els partits? Tothom a xocar les mans!" els recorda el professor. Els alumnes comencen a jugar i quan sorgeixen dificultats el Carles intervé i regula l'activitat. "Ei, escolteu! Ara no ens interessa només passar la pilota als del nostre equip sinó que hem d'avançar per aconseguir portar la pilota darrera de la línia. Però recordeu, no es pot avançar amb la pilota i abans de passar la línia tothom ha de tocar-la!". Els alumnes juguen i quan ha passat una estona el professor indica als equips que parin "I què fem quan acabem un partit?" els demana. "Ens donem la mà i ens felicitem!" diu un alumne.

Fan un últim joc i tot seguit van seient a la pista fent una rotllana. S'inicia un espai de reflexió. "Què hem treballat avui?" pregunta el Carles. Els alumnes van responent. "Molt bé. I us heu adonat? En aquests jocs si no treballem amb els companys no podem assolir el nostre objectiu. I avui m'he fixat que molta gent em deia: Carles això no va així, Carles que fa trampes, Carles que el nostre equip està desequilibrat. Es pot jugar sense queixar-se ni enfadar-se?" els qüestiona. Els alumnes exposen alguns conflictes concrets i ofereixen algunes respostes. El professor aprofita per introduir una idea important a propòsit del que expliquen "És molt fàcil guanyar, però també hem d'aprendre a perdre. No passa res de res! I què fèiem a l'inici i al final del partit?" els pregunta. "Donar la mà" diu l'Álvaro. "Sí, i això és un símbol d'esportivitat. Vinga! A veure si per a la propera sessió podem jugar sense enfadar-nos. Cap al vestuari tothom!".



Una vegada hem vist en profunditat la manera com treballa el professor durant les classes d'educació física, en els punts que segueixen ens centrarem en dos àmbits en que s'implementen activitats d'ajuda entre iguals i que es troben impregnats per aquesta metodologia de treball: l'Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera (AEECB) i la optativa de primer de batxillerat "Activitat física i valors".

4.2. L'Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera

L'Associació Esportiva de l'Institut neix l'any 2006 amb dos propòsits fonamentals: promoure les activitats físiques i esportives fora de l'horari lectiu i implicar en l'organització, la gestió i el desenvolupament d'aquestes activitats a l'alumnat, les famílies i l'administració local. En la seva constitució van treballar conjuntament tots els sectors educatius - l'alumnat, l'AMPA, el professorat i els familiars- i l'associació es va formalitzar com a tal d'acord al Pla Català de l'Esport a l'Escola proposat pel Consell Català de l'Esport. Pel que fa a la seva evolució, amb el transcurs del temps el nombre d'integrants de l'Associació ha incrementat significativament, passant dels 80 alumnes i 5 monitors del curs 2006-2007, als 150 alumnes i més de 20 monitors del curs 2009-2010. Amb la qual cosa, podem afirmar que a l'actualitat parlem d'un projecte totalment consolidat i que es recolza sobre una base molt sòlida.

Les activitats esportives que s'implementen es van ofertar tenint en compte les motivacions de l'alumnat que va fer la seva demanda a partir d'uns qüestionaris. Així, des de l'inici a l'Associació Esportiva es practiquen els següents esports: bàdminton, Hip-Hop, aeròbic, futbol sala, bàsquet, voleibol i handbol. Malgrat durant el curs 2009-2010 també s'ha

incorporat l'Aikido, una activitat proposada i dirigida per un alumne del centre. Actualment l'associació compta amb dos equips de futbol sala infantils, un de juvenil i un de cadet; un equip infantil i un de cadet de voleibol; i tres grups de hip-hop: el de nivell 1, el de nivell 2 i el que integren els nens i nenes de l'escola Mestres Montaña. En relació als entrenaments es realitzen dos dies a la setmana al pati de l'institut i el pavelló municipal que es troba al costat del centre. Però a més d'aquestes activitats regulars, també es porten a terme d'altres que impliquen a tots els membres de l'Associació. Ens referim a les lligues esportives, les colònies, els tornejos de Setmana Santa i el d'estiu, i la Festa de Cloenda de curs. Amb aquestes pràctiques, tot i ser puntuals, es treballen dues qüestions molt importants. D'una banda, s'afavoreixen les relacions entre els participants i el sentiment de pertinença. La convivència fora dels espais de l'Associació i les activitats conjuntes contribueixen a crear vincles entre els seus membres - tant entre els alumnes com entre l'alumnat i els monitors- a la vegada que es genera un clima de confiança i reconeixement molt positiu i favorable per a treballar educativament. Altrament, aquestes activitats incideixen directament en un augment de la motivació i els alumnes mostren un gran interès i una molt bona predisposició a l'hora de participar-hi.

Pel que fa als agents que intervenen en el dia a dia de les activitats de l'Associació Esportiva distingim tres de fonamentals: els monitors, el coordinador i el professor d'Educació Física de l'Institut. A continuació adjuntem una taula amb una síntesi de les tasques principals que desenvolupen.

<p style="text-align: center;">Monitors Alumnes o ex-alumnes de l'institut</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Programació de la temporada a l'inici del curs. -Preparació de les sessions. -Entrenaments diaris. -Arbitratge dels partits. -Trobades periòdiques de reflexió i valoració conjuntament amb el coordinador i el professor.
<p style="text-align: center;">Coordinador Ex-alumne de l'institut que compta amb una àmplia trajectòria i experiència a l'associació</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Motivació a l'inici de temporada engrescant a que l'alumnat s'animi a participar i facilitant la informació necessària. -Recolzament i formació dels monitors en el desenvolupament de les seves funcions. -Control, seguiment i resolució de possibles dificultats durant el dia a dia, esdevé la figura de referència. -Qüestions de l'organització i logística que van des de la gestió dels espais a l'organització dels partits dels caps de setmana. -Organització d'altres activitats vinculades (tornejos, colònies, trobades amb els monitors per a la reflexió).
<p style="text-align: center;">Professor Educador que va iniciar el projecte</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recolzament al coordinador en el desenvolupament de les seves funcions. -Seguiment de les activitats. -Resolució de les dificultats quan és necessari.

Els monitors de l'associació són alumnes dels cursos de 3r o 4t d'ESO i de Batxillerat. En referència a la formació que se'ls facilita per a desenvolupar la seva tasca, prové de diferents fonts. Als menors de 16 anys, com que no hi ha cursos oficials per a obtenir el títol de monitors, se'ls ofereix la possibilitat de realitzar un curs de dinamitzador. Així, malgrat el perfil de dinamitzador sigui específic i una mica diferent, el curs els proporciona eines pedagògiques bàsiques que després s'amplien amb formació complementària a la pròpia Associació Esportiva. Pels

alumnes de Batxillerat la formació s'ubica dins una assignatura optativa en la qual, tal com veurem, es treballen específicament estratègies i recursos de tipus pedagògic. A més, durant el curs, mitjançant les trobades periòdiques i el seguiment diari, el coordinador i el professor ofereixen ajuda i recolzament en la tasca educativa sempre que els monitors ho necessiten. Per tal d'il·lustrar les característiques de l'acció educativa dels monitors, a continuació descriurem al detall una de les pràctiques implementades a l'associació: l'activitat de Hip-Hop amb l'alumnat de l'escola Mestres Montaña.

Durant el curs 2009-2010 dos dies a la setmana tres alumnes de tercer d'ESO membres de l'Associació Esportiva, han realitzat una tasca de monitoratge amb alumnes de quart, cinquè i sisè d'un centre de primària proper a l'institut. La idea de portar a la pràctica una activitat de Hip-Hop va sorgir de les pròpies monitores fruit de la motivació personal, de les ganes d'ensenyar i de la bona relació entre elles. Des de l'inici, les noies van comptar amb el suport del coordinador de l'Associació Esportiva i del mestre d'Educació Física, els quals van esdevenir dos pilars fonamentals en tot el procés de planificació i d'implementació. La iniciativa va rebre també el vist-i-plau dels mestres de l'escola i de l'equip directiu de l'institut, i va tenir una acollida molt favorable per part dels pares i mares dels infants. La proposta consta de tres fases essencials que impliquen diferents actuacions per part de les monitores i que tot seguit detallem: preparació, implementació i culminació.

Pel que fa a la fase de *preparació* ens referim a les accions prèvies als entrenaments. A principi de curs les monitores presenten personalment la proposta als nens i nenes de l'escola passant classe per classe i animant-los a participar. Durant el curs 2009-2010 es van apuntar un total de 40 alumnes d'edats compreses entre els 10 i els 12 anys. Seguidament, s'inicia un període de planificació en el que les monitores, amb l'ajuda i la supervisió del coordinador i del professor de l'institut, s'encarreguen de qüestions tan diverses com per exemple la distribució dels alumnes, l'elaboració de les llistes per al control de l'assistència o la preparació de les pròpies sessions i de la coreografia que es treballarà amb els petits.

Resoltes les qüestions organitzatives i logístiques s'inicia la fase d'*implementació*; en la que distingim tres moments bàsics: 1) Berenar, 2) Entrenaments i 3) Cloenda. Com que els petits tot just acaben de sortir de l'escola quan les monitores els recullen, prèviament als entrenaments, es destina una estona per a que puguin berenar. Durant aquest espai es genera un ambient molt distés i positiu: alumnes i monitores parlen sobre qüestions personals, riuen, fan jocs i bromes i, en definitiva, es relacionen de forma natural i informal. Malgrat en algunes situacions es fa necessari treballar les normes i la disciplina, ja que a vegades els petits aprofiten aquesta estona per a jugar i s'acaben descontrolant.

Una vegada han berenat, tothom entra a la sala i s'inicia el segon moment de l'activitat: els entrenaments. Mentre els petits es treuen les sabates, les monitores passen llista, tranquil·litzant-los i aprofitant per parlar sobre diferents qüestions que van des dels dies que ha faltat un company, a la importància de portar-se bé durant l'activitat. Quan estan a punt té lloc l'assaig de la coreografia amb l'alumnat: cada monitora s'encarrega de practicar el ball en petit grup i després es realitza el ball

conjunt. Donades les múltiples funcions i la complexitat de la metodologia de treball emprada, a continuació adjuntem un quadre que recull les accions principals que integren els entrenaments i les tasques que desenvolupen les monitores.

Els entrenaments	Què fan les monitores?
1. Explicació de la coreografia	<ul style="list-style-type: none"> -Recorden als petits les passes que van treballar durant la darrera sessió. -Mostren verbalment i amb l'acció el desenvolupament del ball.
2. Treball en petit grup	<ul style="list-style-type: none"> -Ofereixen explicacions detallades sobre les passes del ball. -Gestionen la distribució dels petits a l'espai. -Ajuden als que no els hi surt o mostren dificultats, de manera individual. -Resolen els problemes que puguin sorgir, facin referència a qüestions personals, tècniques o relacionals.
3. Assaig general	<ul style="list-style-type: none"> -Observen com ho fan els alumnes a nivell global i també de forma individualitzada. -Corregeixen als que ho fan malament i practiquen amb ells el ball. -Resolen dubtes i dificultats. -Reforcen positivament el treball i l'esforç de l'alumnat. -Ofereixen consells per a que la coreografia surti millor. -Afavoreixen les relacions positives entre l'alumnat i es gestionen els possibles conflictes.

La cloenda dels entrenaments es realitza mitjançant activitats lúdiques que contribueixen a calmar als petits després de molta agitació. Les monitores ofereixen la possibilitat als alumnes de sortir, individualment o en parelles, a mostrar un ball als seus companys. La resta del grup observa amb atenció i quan els voluntaris han acabat els ofereixen un fort aplaudiment. Les monitores aprofiten per oferir alguns

suggeriments i reforçar molt positivament l'actuació de l'alumnat. Quan tothom - o aquells que han volgut- ha compartit amb la resta el seu ball monitores i alumnes juguen a algun joc i, si queda temps, destinen els darrers moments de la sessió a fer algun exercici de relaxació. Per acabar, acompanyen als petits a la sortida del centre, acomiadant-se fins a la propera classe.

“¡Venga! ¡Vamos entrando que tenemos mucha faena! Pero sin hacer mucho ruido y sin correr”. Diu la Laia. Els petits ja han acabat de berenar i es disposen a iniciar l'entrenament d'avui. Seguint les indicacions de les monitores es treuen les sabates i, mentre ho fan, les noies aprofiten per passar llista. “Cuando estéis preparados vais cada uno a vuestro grupo”. Una vegada tothom està allà on toca comencen els assajos. Les monitores el primer que fan és repassar la coreografia, tot mostrant com s'han de fer les passes i explicant-les. “¡Un, dos, tres! ¡Izquierda, derecha y cambio!”. Cada monitora s'esforça per a que el seu grup faci el ball correctament. El clima a la sala es caracteritza per la seriositat i la concentració de tothom. Els alumnes van imitant a les monitores i, quan algú no se'n surt, rep indicacions concretes i una atenció individualitzada. “Tienes que escuchar la música... no te adelantes.” Li diu la Irene a una alumna. Quan tots els grups han repassat el ball i a tothom li surt més o menys, s'inicia l'entrenament conjunt. Les monitores es distribueixen estratègicament. Una d'elles es queda al davant i va fent i explicant el ball. Les altres dues no tenen un lloc fix sinó que van ajudant i fent la coreografia al costat de qui ho necessita. Durant uns vint minuts repeteixen una i altra vegada el mateix ball amb la música. “Ahora vosotros solos, a ver cómo os sale”. Els hi diu la Laia. Els petits ballen i les monitores els miren atentament. També ajuden sense paraules quan algú està una mica perdut. “Os ha salido muy bien, pero tenéis que seguir la música y no os miréis los unos a los otros que entonces es cuando os perdéis”. Com que els petits ja estan cansats i avui han fet molta feina, la Judit s'encarrega de fer un exercici de relaxació amb ells. Amb la música suau i les paraules de la monitora, els petits tanquen els ulls i es deixen portar. I, encara que al principi riuen, es van calmant i fan silenci. Sense dubte una manera molt positiva d'acabar amb una sessió intensa d'entrenaments.



La *culminació* de l'activitat de Hip-Hop es correspon amb l'exhibició de la coreografia en el marc d'una Jornada organitzada per l'Associació Esportiva durant les vacances de Setmana Santa. Les monitores, amb el recolzament del coordinador i del professor del centre, van organitzar l'actuació, encarregant-se de tots els detalls que aquesta implicava. Primer, van informar sobre l'activitat als alumnes i els van animar a que participessin. Una vegada informats i motivats els petits, es va transmetre la informació a les famílies mitjançant un document i, com que la Jornada es realitzava en període de vacances, se'ls va demanar que signessin autorització d'assistència. Amb el nombre de participants concrets, que van resultar ser tots els nens i nenes, es va iniciar el treball de la coreografia durant els assajos i també es van acabar de determinar i enllestir algunes qüestions com ara el vestuari o l'ordre de les actuacions.

Amb els alumnes van insistir molt en la importància de mantenir un bon comportament durant el dia de l'exhibició i de treballar en equip per a que tot sortís bé. Així, després d'una inversió notable de temps i grans esforços, l'exhibició va ser un èxit. Tal com ens van explicar les monitores, malgrat els nervis, els petits van fer el ball molt bé i les famílies van quedar encantades en veure tot el que havien après els seus fills. D'altra banda, les monitores van veure l'evolució dels seus alumnes, la qual cosa els va omplir d'orgull i satisfacció. El fer públic davant els companys i familiars allò treballat i que es valorés i reconegués tan positivament, va resultar una experiència molt positiva i favorable per l'alumnat i per a les responsables de l'activitat.

4.3. Assignatura optativa: "Activitat física i valors"

Durant els primers cursos d'implementació del projecte es formava als alumnes del centre per a que esdevinguessin monitors dels seus companys a l'Associació Esportiva. Aquesta formació s'emmarcava dins l'assignatura de primer de batxillerat anomenada "Activitat Física i Valors", en la que es facilitaven algunes eines bàsiques pedagògiques per a treballar en un grup esportiu. Al curs 2009-2010 es va emprendre una altra iniciativa que pretenia anar més enllà del Celestí Bellera i assolir dos objectius fonamentals: el primer, desenvolupar valors cívics entre els alumnes de cicle superior de primària de l'escola Mestres Montaña; i el segon, fomentar un entorn positiu vers la pràctica esportiva en valors cívics entre els pares i mares de l'alumnat dels dos centres. Els encarregats de portar a terme aquesta tasca educativa van ser els joves de l'institut que cursaven la optativa de batxillerat, conjuntament amb el professor. A

continuació detallem les quatre activitats d'ajuda entre iguals que es van implementar al llarg del curs vinculades a la matèria: la sessió de formació, la xocolatada esportiva, una sessió d'educació en valors i la jornada esportiva.

4.3.1. Sessió de formació

La primera activitat que van realitzar els monitors amb els alumnes de l'escola va ser una sessió de formació sobre el joc net i l'esport femení. Aquesta actuació va constar de tres moments diferenciats: 1) preparació de les presentacions; 2) assaig de les exposicions; i 3) activitat de difusió a l'escola. En la fase de *preparació de les presentacions*, els alumnes es van distribuir en grups de dos o tres i van treballar a l'aula d'informàtica de forma autònoma, però sota la supervisió del professor. L'objectiu era clar: confeccionar un PowerPoint adaptat als destinataris i que facilités la reflexió entorn les temàtiques. Per assolir-lo durant el transcurs d'aquestes sessions el professor de l'assignatura oferia indicacions i instruccions sobre quins aspectes eren importants en la producció dels materials.

Avui la classe es fa a informàtica. Cada grup treballa en la construcció de la seva presentació. Els alumnes parlen entre ells sobre l'estructura, els continguts, la forma, les imatges i els vídeos que volen adjuntar. Treballen en equip i sovint han de negociar i arribar a acords, la qual cosa no es sempre fàcil. El Carles va passejant entre els diferents grups i de tant en tant ofereix algunes indicacions. "Recordeu que pels petits una imatge val més que mil paraules... Els vídeos i les fotos són molt positives per captar la seva atenció!". La Lara, el Joan i la Jessica l'informen que ja han acabat i li ensenyen el que han elaborat. "Molt bé. Ara ja teniu el PowerPoint. Però recordeu que no es tracta de llegir quatre frases, haureu d'explicar alguna cosa, no? Vinga, ara penseu en què voleu dir!". Els alumnes comencen a fer una pluja d'idees.

A propòsit d'aquesta situació el Carles aprofita per fer un comentari general. "Ei! Penseu que heu de preparar-vos el discurs verbal, que el dia de l'exposició no es tracta que improviseu!". Amb les seves intervencions, el Carles ofereix estratègies i recursos pedagògics als monitors, la qual cosa resulta una formació imprescindible per a que puguin preparar i realitzar amb èxit el servei.

Després de treballar intensament durant algunes sessions els joves van aconseguir elaborar les seves presentacions i, amb els materials acabats, es va destinar una de les classes per *assajar les exposicions*. Cada grup va sortir i va presentar el que havia preparat. La resta de companys escoltaven amb atenció i, per indicació del professor, van desenvolupar el rol d'alumnes: preguntaven el que no s'entenia i contestaven a les preguntes que formulaven els monitors. Després de cada presentació s'iniciava un espai d'intercanvi en el que es comentava allò que havia estat molt bé, però també s'incidia en aquelles qüestions que es podien millorar.

El primer grup acaba de fer l'assaig de la presentació. El professor demana als companys que facin alguna aportació però, potser com que són els primers, ningú s'atreveix. Així que és el Carles qui, a partir del que ha anat anotant a la seva llibreta, ofereix algunes indicacions. " A veure, m'ha agrada molt la idea de la representació final. De veritat, ha estat molt bé! Però he anotat algunes coses que hauríeu de tenir en compte. Al PowerPoint potser hi ha massa lletra pels nens, intenteu sintetitzar una mica més. Ah! I vigileu amb les faltes... D'altra banda, heu utilitzat la pissarra i està molt bé, però aprofiteu més aquest recurs: feu que la gent surti, comenteu el que aneu anotant. També hauríeu d'intentar no passar les diapositives tant ràpid, recordeu que teniu gairebé mitja hora: podeu explicar les coses amb calma. I a veure... ah sí! Que està molt bé que acabeu amb un missatge positiu. Felicitats! Ara ja sabeu... a practicar!". El grup es retira amb un càlid aplaudiment.

Una vegada els grups havien preparat i assajat les presentacions es va realitzar *l'activitat de difusió* a l'escola. Els monitors es van distribuir a les aules i van iniciar la seva exposició. I, encara que cada grup manifestava un estil propi i personal, amb l'observació de les diferents exposicions vam detectar algunes constants.

Al principi de la presentació la majoria estaven neguitosos i se'ls hi notava. Una lleugera tremolor a la veu, un rostre vermell o fins i tot la postura corporal, aparegueren com indicadors del nerviosisme. Tot i així, a la que avançaven en el discurs s'anaven relaxant i, en cas que necessitessin ajuda, eren els propis companys o el professor els que intervenien. Els grups es van esforçar per elaborar materials que resultessin atractius i motivadors pels petits i, ho van aconseguir a partir de l'ús de vídeos i fotografies que il·lustraven situacions explicades. Però a més, va haver un grup que fins i tot va plantejar una activitat de role-playing amb l'alumnat que va tenir molt èxit.



Durant les presentacions intentaven afavorir la participació, la reflexió i la interacció amb l'alumnat mitjançant la indagació i la interrogació directa. També comprovaven que allò explicat s'entenia formulant preguntes i, a partir de les explicacions que oferien els petits, aprofitaven per a reforçar les aportacions, aclarir algunes qüestions o ampliar la informació.

Tots els grups van acabar una mica abans del previst i van demanar al professor poder sortir al pati per a fer alguns jocs i practicar allò explicat. Això no estava previst però va resultar ser una molt bona idea. Els monitors es van encarregar de distribuir els petits, explicar el joc i supervisar i acompanyar als alumnes durant la pràctica esportiva. I tothom va participar amb un elevat grau de motivació.



Així doncs, malgrat alguns monitors es van mostrar molt autocrítics amb la seva tasca, la primera activitat havia estat molt positiva. Els joves estaven contents i aquest fet, conjuntament amb les paraules d'ànim i reforç positiu del professor, va contribuir a augmentar l'entusiasme i la implicació vers el projecte. Superada la primera prova, es va iniciar el procés de preparació de següent activitat

4.3.2. La Xocolatada Esportiva

La segona activitat implementada amb els nens i nenes de l'escola va constar de dues fases diferenciades que tot seguit detalllem: l'organització i la implementació. La fase d'*organització* es refereix a tot el treball previ a la jornada i engloba les accions referides a la planificació de l'actuació. Els monitors, amb l'ajuda del professor, van destinar algunes sessions a decidir i concretar qüestions essencials per poder desenvolupar l'activitat. El primer que es va establir va ser l'horari a seguir. Els alumnes de l'escola arribarien al matí, es distribuïrien en diferents grups i serien acompanyats pels corresponents monitors. Durant dues hores tindrien lloc les activitats esportives. Finalment, es faria la foto de grup. La segona qüestió que es va treballar va ser la dinàmica que es seguiria. Es va decidir que els grups serien de quatre o cinc participants i que cadascun tindria un monitor responsable. Al pati hi hauria vuit estacions amb dos jocs a cadascuna. La durada dels jocs seria de quinze minuts aproximadament: cinc d'explicació i deu per a jugar; i, els canvis d'estació es marcarien amb un xiulet. Finalment, es va concretar el rol i les funcions dels monitors. Pel que fa als responsables de grup, s'encarregarien de rebre els petits i acompanyar-los durant les activitats. Els encarregats de les estacions explicarien els jocs, els supervisarien i marcarien els canvis oportuns.

D'altra banda, els monitors de la cantina repartirien la xocolata desfeta i l'esmorzar. Cada monitor va triar de què es volia encarregar i, una vegada distribuïts, van iniciar el treball en comissions per a preparar els jocs i tots els detalls de la jornada. La segona fase de *l'actuació* es correspon amb el dia de l'activitat. A continuació adjuntem un quadre on afegim una síntesi dels moments més significatius de la Xocolatada Esportiva.



Els monitors preparen els materials, munten les estacions i es posen la samarreta que els distingeix.



Es dona la benvinguda als petits, s'explica la dinàmica general i es distribueixen els participants als grups.



Els monitors es presenten al seu grup, col·loquen els mocadors i recorden el que es farà així com les normes bàsiques.



Els alumnes, acompanyats pels responsables, passen per les estacions participant a les activitats proposades.



Quan tothom ha passat per les estacions s'inicia un joc en que participen monitors i alumnes, i en el que el professor incideix sobre el treball en equip i la cooperació.



Per acabar l'activitat, una foto de grup abans dels acomiadaments i de donar per tancada la Jornada.

Tot i que les accions dels monitors variaven a cada activitat hem detectat algunes tasques que es mantenien invariables. Els responsables encarregats de cada estació, sempre realitzaven tres accions bàsiques. Primer es presentaven als alumnes; després explicaven el joc verbalment assegurant-se que tothom l'havia entès, i, finalment, acompanyaven als infants mentre jugaven: supervisaven, animaven, ajudaven i resolien els conflictes. També s'encarregaven de dirigir als alumnes i marcar els temps: quan es començava, on s'havien de col·locar i què havien de fer. A més, introduïen variacions als jocs per a fer-los més divertits o més senzills quan algun grup tenia dificultats. En relació als monitors encarregats dels grups, com ja hem dit, bàsicament acompanyaven als nens, posaven ordre quan calia, ajudaven als altres monitors i, fins i tot, participaven amb els petits.

El paper del professor durant al jornada fou determinant. Aquest, es va encarregar de l'organització, de supervisar el desenvolupament de les activitats, d'ajudar als monitors, de reajustar allò que calia i, sobretot de recolzar als seus alumnes per a que poguessin exercir el seu rol amb èxit. A més, va ser el dinamitzador de l'activitat final.



4.3.3. Sessió d'educació en valors

Seguint amb les actuacions determinades al projecte de col·laboració amb l'escola, després d'aquesta primera tasca de monitoratge, els alumnes de la optativa es van distribuir en comissions i van treballar en la preparació d'alguns materials: un tríptic informatiu pels pares i mares de l'alumnat sobre el seu paper en relació a l'esport, un DVD sobre conductes que manifesten els adults vers la pràctica esportiva, i samarretes a favor del joc net per a la Jornada de final de curs. Finalment,

una comissió es va encarregar de dissenyar i portar a terme una sessió d'educació en valors amb els nens i nenes de l'escola, activitat d'ajuda entre iguals que descriurem breument.

Com a la resta d'activitats de monitoratge ja descrites, prèviament al dia de la sessió, les monitores encarregades amb l'ajuda del professor, van planificar minuciosament les accions que implementarien. Com que es tractava d'una pràctica d'educació en valors, el primer que van fer fou una pluja d'idees sobre els valors que volien treballar i que eren presents a diferents esports. A partir de seleccionar vuit valors - com ara el treball en equip, la superació o la confiança -, van dissenyar algunes activitats en les que els alumnes haurien de posar en pràctica o viurien en primera persona aquell valor. Però, per a que resultés més engrescador les propostes es van articular a partir d'un conte motriu: les monitores esdevingueren Deesses que plantejaven jocs; a cada joc s'aconseguia una fitxa amb el nom del valor treballat i, finalment, els alumnes podrien muntar un puzzle.

L'activitat es va implementar amb els quatre grups de cicle superior de l'escola durant dos dies diferents. La posada en marxa amb el primer grup va ser molt important ja que les alumnes de l'institut es van estrenar com a monitores. Es van fer càrrec del grup i van dinamitzar la sessió amb tot el que això implica: organitzar i controlar als petits, explicar el que s'ha de fer, vetllar per a que l'activitat es realitzi correctament i propiciar la reflexió al final de cada esport. A partir del que van viure amb aquesta primera prova i de compartir amb el professor el que havia funcionat i el que no, les monitores van poder reajustar l'activitat i optimitzar-la per a la resta de grups.

El Carles es troba al gimnàs amb el grup de primer d'ESO i falten pocs minuts per a que siguin les cinc de la tarda. Arriben les monitores de la optativa que avui posaven en pràctica el conte motriu amb el primer grup de l'escola. Arriben amb un somriure, però algunes miren al Carles i fan que no amb el cap. Una vegada s'acaba la sessió amb els de la ESO el mestre parla amb elles. "Expliqueu-me, com us heu trobat?". Els demana. "Bé però estressades..." "Els coneixem i això no va bé!", "No nos hacían caso Carles!". Li expliquen. "Ei! Tranquil·les! Avui ha estat una prova, no patiu. Penseu el que podeu fer per millorar o solucionar els petits problemes i de cara al dijous ho modifiqueu". Les noies sembla que s'animen una mica. "Mireu, l'estona que us he acompanyat he vist algunes coses que si modifiqueu potser us poden ajudar. En primer lloc, heu d'animar més al personal. La deessa que explica la història s'ha d'involucrar més. Després, heu de tenir més cura de l'aparença, de l'escenografia, d'acord que aneu amb xandall o túnica, però s'ha de notar que aneu vestides per a l'ocasió. Us heu de posar més en el paper! Heu d'estar activades, recordeu que sou les que maneueu! I si algú parla o no us fa cas, li crideu l'atenció. A més si necessiteu alguna cosa hi ha la mestra dels petits!". Les noies se'l miren però no semblen molt convençudes. "No heu de ser tant autocrítiques... amb la pràctica anireu millorant! I sobretot: us ho heu de creure més!".

Després de la primera sessió i de les indicacions del professor, tal com ens van explicar les monitores, la implementació de l'activitat amb la resta de grups es va veure millorada. Alguns detalls que van contribuir a favor de la seva actuació van ser per exemple, l'agilitat en l'organització o que es van mostrar properes però marcant els límits amb els petits. Sense dubte, reflexió i pràctica van contribuir a millorar enormement el desenvolupament de l'activitat i la interacció entre iguals.

4.3.4. La Jornada Esportiva

La darrera actuació es correspon amb la *Jornada Esportiva* que es va realitzar al juny. Per a la seva preparació els alumnes ja disposaven de bagatge i experiència, el que els va permetre treballar per comissions de forma autònoma sota la supervisió del professor. L'activitat representava la culminació de tot un curs de formació que va permetre als estudiants adquirir el títol de d'iniciació de tècnic d'esport i tothom es va esforçar per a que sortís a la perfecció.

El dia de la jornada els joves de batxillerat van anar a buscar als seus alumnes a l'escola. Allà, seguint les indicacions dels mestres, es van configurar els grups i es van fer les presentacions pertinents. En aquesta primera trobada els monitors van explicar la dinàmica durant el desenvolupament de les activitats i, també es van proporcionar una samarreta als alumnes on s'hi llegia "*Juga per diversió. Esforç, superació, col·laboració, solidaritat, respecte, amistat. Juga net.*" Missatge en el que es sintetitzaven els valors que s'havien treballat durant el curs amb les col·laboracions anteriors, i sobre els que s'incidiria especialment a través dels esports proposats.

Al llarg del matí els alumnes practicaren alguns dels esports que s'implementen l'Associació Esportiva. Així, distribuïts al pati del centre i al pavelló, s'oferien les activitats de bàsquet, handbol, voleibol, bàdminton, futbol sala, hip-hop i, un taller de plàstica en el que els petits pintaven un mural on s'hi podia llegir "*Juga net*" i on havien d'escriure el seus noms.



A l'igual que durant la Xocolatada esportiva, els monitors van assumir dos rols diferenciats: el d'acompanyants i el de dinamitzadors. Els monitors acompanyants s'encarregaven de dirigir i controlar als alumnes durant el transcurs de les activitats: indicaven cap a on havien d'anar, organitzaven els nens i els distribuïen quan era necessari i, sobretot, vetllaven per a que tothom estigués tranquil i fent el que tocava. Els dinamitzadors de les activitats s'encarregaven d'explicar els esports i recordar les normes bàsiques, realitzar les tasques d'arbitratge, ajudar als petits durant la pràctica, i resoldre els conflictes quan era necessari. A més, sempre que podien els monitors aprofitaven per a treballar el tema dels valors, a través de la reflexió originada a propòsit de determinades situacions.

A mig matí, donat que els alumnes ja estaven una mica cansats, tothom va esmorzar amb el seu grup i, després per indicació del mestre, el monitor de hip-hop va dirigir una classe multitudinària en la que van participar tots els alumnes conjuntament amb els professors. L'activitat va resultar molt positiva: tothom reia, ballava i s'ho passava bé. Després de recuperar energies, es van reiniciar els esports.



Una mica abans de donar per tancada la Jornada, tots els participants es van trobar a la pista central del pavelló. Els alumnes de l'escola van seure darrera de la pancarta que havien pintat i els monitors van restar aixecats al seu davant: era el moment de l'entrega dels títols. El professor de l'institut va cridar un per un als alumnes de la optativa i van ser els propis alumnes de l'escola els que lliuraren els títols obtinguts, acompanyats d'una abraçada i un petó.



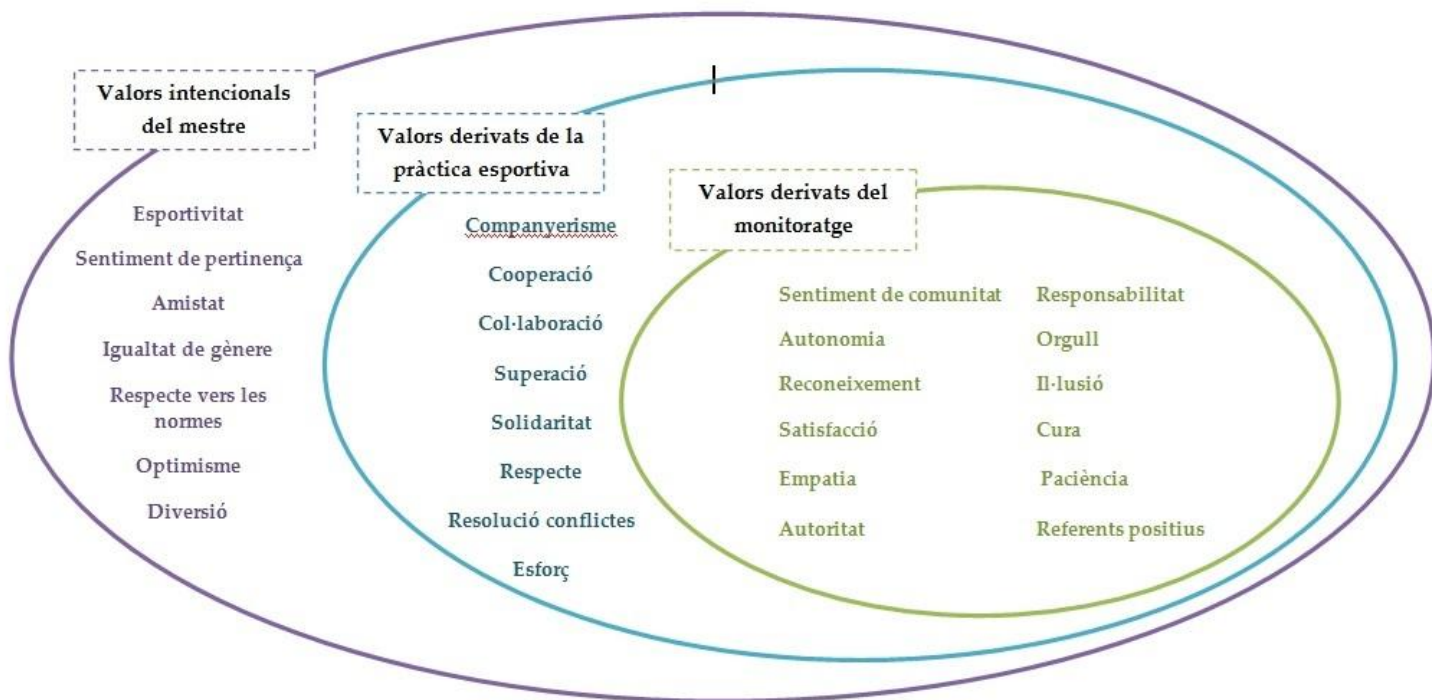
Finalment, tot i que es va felicitar a tot l'alumnat pel bon comportament, es va fer l'entrega dels premis al joc net, dirigits a aquells nens que prenent les paraules del professorat, *"haviem destacat pel seu comportament exemplar al llarg de la jornada"*. Després de la foto de grup, amb càntics, aplaudiments i crits adjunts, es va donar per tancada l'activitat. Ara els grans havien de recollir els materials, però abans, la mestra de l'escola va felicitar-los i agrair-los la seva participació personalment. Quan es van quedar sols, el professor també va aprofitar per dedicar-los unes paraules molt emotives en relació a com havia anat el curs i la tasca que havien fet: moment de reconeixement, valoració i reflexió d'una elevada significació i importància pels monitors. La optativa va concloure amb un càlid aplaudiment i cares de satisfacció i orgull vers la feina ben feta.

4.4. Anàlisi de l'experiència

El projecte educatiu observat esdevé una proposta pedagògica molt positiva ja que permet abordar l'educació en valors de forma transversal. D'aquesta manera els alumnes tenen l'oportunitat de desenvolupar, aprendre i integrar una sèrie de valors que resulten fonamentals per a la vida i la convivència. A continuació ens centrarem en dues qüestions que considerem claus a l'experiència: l'aprenentatge dels valors i els valors que es posen en joc.

Pel que fa a *l'aprenentatge dels valors*, creiem que aquest és facilitat per la confluència de tres factors: la vivència, la reflexió i l'exemple. Per vivència ens referim a com l'alumnat es troba immers en un medi relacional on cristal·litzen valors bàsics pel propi desenvolupament personal i social. Els valors es viuen en primera persona a través de la relació i de la interacció amb els altres. La reflexió fa referència a tot el treball sistemàtic realitzat pel professor a propòsit de determinades situacions, així com algunes de les activitats d'ajuda entre iguals que propicien el prendre consciència, parlar i pensar entorn aquelles actituds i comportaments desitjables i no desitjables a l'esport. Finalment, l'exemple està vinculat a com els alumnes aprenen a partir del model que reben dels companys i de la resta de referents adults; és a dir, a com els valors es transmeten a partir del què fan, com es comporten i què ens ensenyen els altres.

En relació als *valors* és impossible oferir un llistat complet que integri tots els que cristal·litzen a l'activitat. Això és degut a una qüestió prou evident i coneguda: les bones pràctiques educatives activen i mobilitzen infinitat de valors a la vegada. Però tot i aquesta complexitat a continuació adjuntem una figura en la que es destaquen alguns dels més significatius de l'experiència observada. Distingim tres nivells diferents segons el seu origen: els valors que promou el mestre intencionalment; els que es deriven de la pràctica esportiva; i els derivats de les activitats de monitoratge.



Com veiem al gràfic no es tracta de nivells independents i excloents sinó que pel contrari, es troben interrelacionats i vinculats. Així els valors que treballa el mestre a les classes de forma sistemàtica també esdevenen centrals a l'Associació Esportiva Escolar i, tal com hem comprovat amb l'observació de les diverses activitats, podríem afirmar que defineixen una manera de fer i practicar esport a l'institut. Tot i que se'n podrien citar

altres, a continuació oferim una síntesi dels valors més representatius a l'experiència: esportivitat, igualtat de gènere, respecte vers les normes, cooperació, sentiment de pertinença i responsabilitat.

És amb la gestió positiva dels conflictes i de la reflexió sobre les conductes que manifesten els joves durant la pràctica esportiva, que el professor i els monitors de l'AE ECB incideixen sobre una sèrie de qüestions bàsiques relacionades amb l'*esportivitat*, com són el respecte vers els altres i cap a l'àrbitre o el companyerisme entre d'altres. Així, mitjançant les recomanacions, els moments de diàleg i el suport durant l'activitat els alumnes aprenen a guanyar però també a perdre; es donen la mà i es feliciten abans i després d'un partit; aprenen a acceptar les pròpies errades i les dels altres; juguen sense enfadar-se ni rondinar i, en definitiva, practiquen el joc net. A més, a l'associació esportiva una vegada per trimestre els membres de cada equip designen al jugador que millor representa els valors cívics, al qual se li fa entrega d'un premi al joc net. Un reconeixement públic que contribueix a valorar i propiciar una determinada forma de concebre i de practicar l'esport al centre, i fora d'ell.

Una altra de les línies de treball a l'àrea d'educació física és aquella destinada a trencar estereotips i propiciar la *igualtat a l'esport entre nois i noies*. A les classes s'insisteix en transmetre la idea que tothom pot practicar tots els esports, i això s'aconsegueix a partir de la reflexió i de l'activitat diària. Malgrat la realitat és que sovint nois i noies es decanten vers uns esports concrets, sempre hi ha una actitud d'obertura i recolzament vers les propostes que realitzen els alumnes a l'AE ECB. A

més, a les lligues del pati, s'intenta afavorir que es constitueixin equips mixtes amb l'incentiu que aquests tenen cinc punts més a la classificació.

Altrament, encara que el *respecte* és una actitud que es promou entre l'alumnat, resulta un element determinant pel desenvolupament de les classes i pel bon funcionament de l'associació esportiva. Així, els joves han d'aprendre a respectar i interioritzar una sèrie de normes bàsiques. Algunes d'aquestes fan referència al reglament dels esports, com ara que jugant a bàsquet no es pot caminar més de dues passes amb la pilota. D'altres es refereixen a la pròpia dinàmica durant l'estona d'educació física i de la pràctica esportiva, com ara l'utilitzar la roba i el calçat adequat, el canviar-se al finalitzar les sessions o el fer una fila quan cal traslladar-se als espais. Amb el transcurs de les sessions els alumnes les van assumint i, si bé en un principi el professor les ha de recordar constantment, a mesura que passa el temps els petits les compleixen de forma autònoma, extrapol·lant aquestes adquisicions a les activitats que es realitzen fora de l'horari lectiu en el marc de l'associació esportiva.

Pel que fa a la *cooperació*, el cert és que la majoria d'activitats implementades requereixen del treball conjunt entre els participants. Els alumnes mitjançant els exercicis físics, els jocs i la pràctica de diferents esports han d'arribar a acords i s'han d'ajudar, col·laborant per assolir els objectius marcats. Aquesta no és una fita senzilla ja que sovint als joves els costa desmarcar-se de la pròpia individualitat per treballar col·lectivament. Però és gràcies a l'acompanyament del professor, al dels monitors i a viure en primera persona la necessitat de treballar en grup, que progressivament van adquirint aquesta competència fonamental.

En referència a les relacions personals, a l'inici de curs els alumnes de primer no es coneixen entre ells ja que acaben d'arribar a l'institut, amb el que a les classes d'educació física cal insistir per a que es vagin construint vincles d'amistat. El professor treballa aquesta consciència de grup a partir de diverses estratègies, com per exemple establint grups rotatius que afavoreixen la relació entre alumnes diferents, o a través de detalls de reconeixement personal, com pot ser l'animar sempre als companys en la pràctica dels exercicis. Fora del context de les classes, i concretament a l'AE ECB, aquest *sentiment d'unitat i de pertinença* esdevé un tret característic. L'alumnat viu molt intensament la seva participació a l'Associació Esportiva: se senten part d'un projecte comú i això repercuteix en el grau d'implicació, interès i motivació. Com ens comentava el coordinador "*L'associació esportiva passa a ser part de la teva vida*" i la participació dels alumnes al projecte transcendeix d'una simple afició per a representar alguna cosa més. Creiem que aquest sentiment el potencien determinades activitats com ara les colònies o les jornades, en que els integrants de l'associació es relacionen i es fan amics en un ambient que resulta distés, agradable i positiu per a tothom.

Finalment, un altre valor que es treballa intensament des de l'àrea d'educació física és la *responsabilitat*, sobre la que s'incideix a través de diferents canals. En primer lloc, a les classes sovint s'implementen activitats en que els alumnes han d'assumir rols diferenciats que impliquen un major grau de compromís, com per exemple quan es treballa en petits grups i cada grup presenta un coordinador que s'encarrega d'alguna tasca específica. En segon lloc, a les lligues del pati aquesta participació diferenciada s'assoleix amb l'establiment de la figura del

capità, qui s'encarrega i es responsabilitza de la dinàmica del seu equip i dels arbitratges dels partits. Finalment, a l'Associació Esportiva la responsabilitat és un element indispensable: els joves són els veritables protagonistes que porten a la pràctica les activitats diàries, amb tot el que comporta a nivell d'organització, gestió i desenvolupament. Aquesta tasca requereix un elevat grau de compromís i seriositat per part dels participants, i això s'aconsegueix gràcies a l'entusiasme i la motivació que els joves presenten vers l'esport, però també a través del recolzament i del reconeixement que troben a la resta de la comunitat educativa, dels companys que hi participen, del professorat i dels pares i mares.

Després de veure i analitzar les diferents activitats que integren la proposta, veiem com l'àrea d'educació física i la pràctica esportiva esdevenen medis molt favorables per treballar amb l'alumnat l'adquisició i l'exercici de determinats valors. Durant el desenvolupament de les activitats, ja sigui a classe, als entrenaments o als propis partits, els participants interactuen constantment i, el cert és que el conflicte apareix en nombroses ocasions. Amb els membres de l'equip cal que els joves treballin conjuntament, de forma coordinada, cooperant, col·laborant i ajudant-se mútuament; tot aprenent a acceptar les pròpies errades i les dels altres sense enfadar-se i tolerant les equivocacions. Altrament, amb els jugadors de l'equip contrari, cal manifestar una conducta cordial, respectuosa i seguint les regles del joc.

Mantenir aquestes actituds no és sempre una tasca fàcil i la veritat és que impliquen un exercici d'autoregulació molt important en els protagonistes. Però amb constància, coherència i l'acompanyament d'un referent adult o jove, els alumnes les poden adquirir, integrar i viure a la pràctica esportiva quotidiana. A més, a través de les activitats d'ajuda entre iguals, hem vist com aquests comportaments i actituds desitjables s'ensenyen als altres, la qual cosa posa de manifest que s'ha produït un veritable aprenentatge significatiu.

5. El projecte Compartim Converses de l'institut El Castell

L'institut "El Castell"⁸² és un dels dos centres d'educació secundària de la població d'Esparreguera. Es tracta d'un institut públic que es va inaugurar l'any 1996 en el que s'ofereixen tots els cursos de la ESO i els batxillerats de les modalitats de ciències de la salut, ciències socials, humanitats i tecnològic. El centre es defineix com un institut que vetlla per la renovació pedagògica amb el propòsit d'impartir un ensenyament actualitzat i de qualitat. En aquesta línia cal destacar alguns projectes que es porten a la pràctica a l'institut com ara el 1x1 que promou l'ús de llibre digital i del miniportàtil i altres projectes consolidats relacionats amb la convivència, la coeducació, la salut i les noves tecnologies, entre d'altres.

El projecte "Compartim Converses" és una experiència d'ajuda entre iguals que s'implementa al centre des del curs 2005-2006, basada en la formació de parelles de conversa entre l'alumnat. La proposta s'originà a l'aula d'acollida de l'institut on la tutora va detectar dues necessitats bàsiques en l'alumnat nouvingut. D'una banda, la d'aprofundir en el coneixement i l'ús del català més enllà de la pròpia classe. De l'altra, afavorir la integració dels joves i potenciar les relacions entre els companys. Inicialment el projecte pretenia ser una iniciativa oberta a l'entorn i vincular-se amb el Servei Local de Català d'Esparreguera i amb

⁸² Volem agrair el suport del professorat de l'institut, tot destacant la col·laboració, la proximitat, l'ajuda i el tracte rebut per part de la Judit i la Eva, professores responsables del projecte sense les que no hauríem pogut realitzar l'estudi.

l'altre institut de la vila. Així doncs, es volien configurar dos programes diferenciats: el voluntariat entre els alumnes dins els centres, i l'extensió del programa Voluntaris per la Llengua del Consorci per a la Normalització Lingüística a la franja d'edat de 16 fins als 18 anys mitjançant el projecte en xarxa entre els dos instituts i el Servei Local. Aquesta ampliació de l'experiència fora de l'institut no va ser sostenible més enllà d'un curs escolar. Amb això, el projecte es va consolidar com una iniciativa de voluntariat lingüístic adaptat a la realitat de cada institut però sense projecció a l'entorn.

En el següent apartat distingim dos blocs de contingut. El primer està integrat per quatre apartats en els que oferim una descripció de les fases que integren el projecte. Distingim entre l'organització, la formació, l'intercanvi i la cloenda. En el segon bloc, adjuntem l'anàlisi dels eixos principals de l'activitat: les converses i el seu contingut. Per finalitzar, proporcionem una síntesi dels valors fonamentals que es treballen amb l'experiència.

5.1. Organització

Aquesta primera etapa de l'experiència està integrada per un conjunt d'accions imprescindibles i necessàries per a la correcta implementació del projecte. Durant aquesta fase el protagonisme l'adquireix el professorat qui, tal com veurem, assumeix dues funcions fonamentals: presentar l'activitat als alumnes i establir les parelles lingüístiques.

Pel que fa a *la presentació de l'activitat* es realitza a través de dues vies. Amb l'alumnat de l'aula d'acollida és la tutora l'encarregada d'explicar la iniciativa. No podem oblidar que el projecte va néixer com una resposta a dues necessitats detectades: que els joves de l'aula practiquessin el català més enllà del propi espai de la classe, i que a més es relacionessin i construïssin vincles d'amistat amb la resta de companys del centre. Així, aquests alumnes configuren el grup d'aprenents inicials i se'ls engresca a inscriure's a l'activitat, tot presentant-la com a molt recomanable. Amb la resta dels joves la difusió del projecte es fa mitjançant una sessió de tutoria, la dinàmica de la qual detallem a continuació. En primer lloc, es treballen els objectius: s'anoten a la pissarra i es deixa una estona per a que els alumnes els puguin copiar. A continuació es llegeixen i s'expliquen breument. Es destaquen com a objectius principals: millorar l'ús de la llengua catalana, millorar la cohesió social al centre, desenvolupar capacitats de comunicació i relació, reforçar els sentiments d'empatia i solidaritat, intercanviar experiències i cultures, i fer amics i participar en la vida social. En segon lloc, s'incideix sobre algunes qüestions clau. Així, explicada la finalitat de l'experiència es comenten alguns aspectes essencials per la posada en pràctica, tot animant a l'alumnat a que expressi els dubtes que pugui tenir. En aquest espai de diàleg s'expliquen els dos rols existents, voluntari i aprenent i les característiques de cadascun. Es destaca que la participació com a aprenents no es limita només als alumnes nouvinguts o estrangers, sinó que també es motiva als joves que per motius diversos detecten mancances en la pròpia competència lingüística. També s'incideix en l'elevat grau de compromís que requereix l'activitat per part dels participants tot i el seu caràcter voluntari. Pel que fa a la temporalització

s'explica que la durada és puntual i que es finalitza per Sant Jordi. Finalment, en relació al reconeixement s'informa de com la participació es contemplarà des de l'àrea de català i que a l'acabar cada participant obtindrà un certificat. En tercer lloc, per acabar de conèixer el projecte amb tota la seva complexitat, es passa als alumnes un vídeo sobre l'experiència⁸³ en el que es visualitza detalladament. A la filmació surten alguns companys i companyes durant l'estona del Compartim Converses, el que contribueix a aclarir i il·lustrar allò explicat. Per acabar la sessió de tutoria es facilita a tot l'alumnat una fitxa per a s'inscriguin al projecte, distingint dos models diferenciats, per a aprenents o voluntaris. Es recullen les fitxes d'aquelles persones que ja tenen clara la seva implicació i es deixa alguns dies per a que la resta ho pugui valorar i pensar amb calma.

Presentada l'experiència és el moment d'establir les parelles. Les professores responsables del projecte, la tutora de l'aula d'acollida i la coordinadora de Llengua, Interculturalitat i Cohesió social – CLIC - del centre realitzen el buidatge de les fitxes d'inscripció de l'alumnat. Mitjançant aquest procés s'obté la informació bàsica per fer les agrupacions entre alumnes, que es realitzen tenint en compte dos factors: el nivell en la competència lingüística i les possibles afinitats entre voluntaris i aprenents. I és que a les fitxes, a més de recollir les dades personals de cadascú, també es demana a l'alumnat informació sobre els estudis, els interessos i el coneixement del català. En aquesta fase resulta de gran ajuda la col·laboració dels tutors i tutores dels alumnes de l'aula

⁸³ http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_amb=4842&p_id=23192 [plana web consultada a l'octubre de 2010]

ordinària, ja que són els que realment coneixen els joves i poden assessorar en la configuració de les parelles. Distribuïts els alumnes es passa la informació definitiva als tutors i es convoca a tots els participants a una primera sessió de formació conjunta.

Amb tot l'explicat, veiem com el Compartim Converses requereix del treball en xarxa i de les relacions de parteneriat entre algunes instàncies de l'institut. Així, malgrat la iniciativa s'origina a l'Aula d'Acollida i és recolzada per la Comissió d'Atenció a la Diversitat per a la seva implementació intervenen altres agents. L'equip directiu ofereix suport, promou i reconeix el projecte com una proposta de centre. La coordinació pedagògica, a través dels coordinadors de nivell, anima als tutors a visualitzar el projecte dins les sessions de tutoria amb l'alumnat. Són els tutors de l'alumnat els que expliquen el projecte i motiven als alumnes a participar, i des del Departament de Llengua Catalana s'ofereix recolzament i es reconeix l'activitat dins la pròpia matèria. Per la seva banda, l'assessor LIC assumeix l'extensió territorial de la proposta a la resta d'instituts de la zona.

5.2. La formació

Una vegada fet el traspàs d'informació a professors i alumnes es realitza amb tots els voluntaris una sessió de formació inicial. En aquesta s'explica al detall el projecte i es faciliten algunes instruccions bàsiques d'intervenció lingüística que s'aniran complementant durant la pròpia pràctica. La formació consta de dues parts diferenciades. La primera, es destina íntegrament a parlar sobre el projecte i s'inicia partint de l'experiència de voluntaris d'altres anys. La professora intenta motivar als

alumnes que ja han participat per a que expliquin una mica el projecte i a partir de les aportacions, s'introdueixen algunes qüestions bàsiques a l'activitat relacionades amb la feina a fer, el rol dels voluntaris, els materials dels que disposaran les parelles, el seguiment i el recolzament que oferirà el professorat. Per acabar aquesta primera part de la formació es deixa un espai obert per a que els alumnes puguin expressar possibles dubtes.

“A veure, algú em podria dir què vol dir ser voluntari?” Demana la Judit. “I aprenent?” Ningú respon, els alumnes es mostren tímids. “Algú que participés el curs passat ens ho podria explicar? Vinga va! Anna, ens ho pots dir tu?” L'Anna respon a la pregunta. “Doncs ser voluntari és parlar amb algú que no sap molt català i ensenyar-li la llengua.” La Judit intenta anar una mica més enllà. “Només és ser profe?” Li demana. “No, també es tracta d'aprendre els costums, la cultura...” explica l'alumna. “Molt bé, es tracta de compartir més coses. Doncs mireu, al projecte voluntari i aprenent es troben a l'Aula d'Acollida durant l'esbarjo i parlen una mica. Us passarem alguns temes de conversa i durant aquesta estona intercanviareu diferents experiències utilitzant la llengua catalana. Així, us coneixereu els uns als altres i segur que us feu amics. Però el voluntari no és un profe: no cal que corregeixi tota l'estona, ha d'ajudar a l'altre de forma positiva, només cal que parlevi fluidament! A més, us donarem un full on haureu de fer una petita valoració. Ah! I si alguna parella vol parlar al pati o en algun altre lloc que no sigui l'Aula d'Acollida només cal que ens avisi. Sobre la feina dels voluntaris, ja us anirem ensenyant mica en mica com ho heu de fer, però segur que ho feu molt bé! La Eva i jo ja us anirem explicant. Vinga, algú té algun dubte?” Alguns alumnes aixequen la mà i formulen algunes preguntes que es resolen d'immediat.

La darrera part de la formació es destina a presentar les parelles: la professora va cridant a voluntaris i aprenents. Aquests, surten davant de tothom i manifesten un gest cordial - es donen la mà o dos petons -. La resta de participants, esperen el seu torn i ofereixen un fort aplaudiment als companys que van sortint. Tot i que els components d'algunes parelles ja es coneixen, per altres és el primer contacte. A partir d'ara hauran de treballar plegats a la vegada que s'aniran descobrint a nivell personal. Per acabar la sessió, la professora aprofita per a recordar el dia que s'inicia el Compartim Converses, l'horari i el lloc de trobada.

5.3. Les converses

Tot i que el projecte en la seva posada en pràctica va patir algunes variacions, durant el seu transcurs vam poder detectar algunes constants en la dinàmica de l'ajuda entre iguals. Així, l'activitat consta de tres moments essencials: la trobada; l'intercanvi i la valoració. El primer moment de l'activitat es correspon amb la *trobada inicial*. L'alumnat arriba de classe a l'Aula d'Acollida que esdevé el punt de trobada i allà es troba amb la seva parella. Mentre van esmorzant es distribueixen a tres espais diferenciats: una sala d'informàtica, l'Aula d'Acollida o el pati. Les professores controlen l'assistència, reparteixen les fitxes de seguiment i quan és necessari redistribueixen l'alumnat si hi ha algun participant que falta. En un principi les agrupacions entre voluntaris és en format parella però tal com veurem, hi ha altres fórmules que també funcionen, com per exemple la de petits grups. El conjunt d'alumnes és molt heterogeni i presenta nois nascuts a Catalunya que parlen el català perfectament, joves catalans que presenten mancances en la competència lingüística,

estrangers que ja fa un temps que van venir i han de perfeccionar la llengua i, finalment, joves que tot just acaben d'arribar i estan començant a aprendre l'idioma. Aquesta varietat fa que cada parella hagi d'adoptar un mètode i un ritme concret amb l'ajuda del professorat quan és necessari.

Una vegada tothom està al lloc amb la seva parella, s'inicia el que anomenem com *intercanvi*: l'espai de les converses. Durant aproximadament vint minuts voluntaris i aprenents es dediquen a parlar: practiquen el català a la vegada que es van coneixent. En aquest punt resulten determinants dues qüestions: els temes de conversa i la formació durant el procés d'ajuda. Els temes de conversa creiem que contribueixen a normalitzar i dinamitzar la relació entre parelles. Tal com vam observar, pels que ja es coneixen quedar per parlar provoca una situació peculiar i sovint els costa iniciar el diàleg. D'altra banda, els alumnes que normalment no mantenen una relació, al principi se solen mostrar tímids i sense saber què fer. Així doncs, tenir alguna cosa concreta sobre la que parlar ajuda als voluntaris a iniciar les converses d'una forma més natural. A més, les diferents temàtiques contribueixen a ampliar algunes qüestions que es treballen a l'Aula d'Acollida incidint sobre aspectes que afavoreixen l'intercanvi i el coneixement entre cultures. Els temes proposats es poden treballar amb el recolzament de materials que proporciona el professorat: les notícies, les fotografies, els llibres, la consulta a internet i els jocs esdevenen els recursos més emprats per facilitar que aprenents i voluntaris es comuniquin favorablement. També s'ofereix als participants l'oportunitat que portin material de suport sempre que vulguin. A continuació adjuntem un quadre on sintetitzem els temes proposats conjuntament amb el lèxic bàsic que es pretén treballar.

Tema	Lèxic Bàsic
<i>La procedència</i>	Saludar, presentar-se, identificar-se. Parlar sobre el país d'origen.
<i>Els estudis</i>	El nou institut. L'escola. Companyes i companys de classe.
<i>La indumentària</i>	La roba. Relació entre vestir, els temps i el clima i la cultura. Vestits tradicionals.
<i>L'habitatge</i>	La casa. Parts de la casa. Com és ara i com era abans. Habitatges d'arreu del món. Les feines de casa.
<i>La família</i>	Relacions familiars i parentiu. Diferents models de família.
<i>La feina</i>	Oficis i professions. Els llocs on es treballa. La manera de vestir, les eines que fan servir. Demanar feina.
<i>L'entorn</i>	El carrer i el veïnat.
<i>La compra</i>	Les botigues i els comerços. Tipus de botigues.
<i>L'esport</i>	Els esports. Salut i esport.
<i>La salut</i>	Mals i remeis. La consulta al metge. El sistema sanitari d'aquí i d'altres països.
<i>Els viatges</i>	Els transports. Les vacances: la platja/ el mar. La muntanya/el bosc. Un viatge per conèixer el país del nouvinguts/des.
<i>El lleure</i>	Activitats de lleure.

La formació durant el procés d'ajuda la conformen el conjunt d'indicacions que faciliten les professores durant el voluntariat lingüístic. I és que, malgrat a la sessió de formació inicial es proporcionen alguns recursos per a la intervenció dels voluntaris, donada la diversitat de perfils d'aprenents i els trets característics de cada cas, durant el transcurs del servei cal facilitar als alumnes estratègies concretes per a que les converses es puguin desenvolupar favorablement i els aprenents vagin millorant el seu català. Així doncs, les estratègies comunicatives que treballen les

docents amb els alumnes, ajuden a optimitzar la relació interpersonal a partir de les converses. A continuació adjuntem una síntesi d'aquelles que resulten fonamentals en el desenvolupament de l'activitat:

- Parlar a poc a poc i adaptar el ritme de la conversa al de l'interlocutor.
- Completar les converses amb llenguatge gestual quan és necessari.
- Repetir les frases però sense fer-se pesat.
- Realitzar les pauses necessàries tenint cura de la pronúncia.
- Simplificar el vocabulari quan es requereix però donant un missatge complet.
- Començar amb preguntes curtes i tancades i anar ampliant amb els progressos en el desenvolupament de la competència comunicativa.
- Reforçar positivament les intervencions.
- Oferir un temps per a que el company pugui respondre.
- Escoltar activament.
- Corregir amb cura i sense explicitar l'errada directament.

La darrera fase de l'activitat es correspon amb la *valoració*. Així, una vegada les parelles han parlat durant l'estona de l'esbarjo han de completar la fitxa en la qual es fa una petita síntesi del què i com han treballat. El full de seguiment està integrat per dues graelles, una per voluntari i una per aprenent i es demana informació sobre el tema que han treballat, on han parlat, amb qui han parlat, com ha anat, què han descobert de l'altra cultura i també s'ofereix l'oportunitat que introdueixin propostes o suggeriments. Amb aquest document les professores poden veure com es va desenvolupant l'activitat i la interacció entre els iguals, a

la vegada que els participants poden prendre consciència de com van les converses i la relació amb els companys. A més, pel que fa a la valoració, durant el desenvolupament del projecte, les docents mantenen algunes reunions amb els alumnes al final de cada trimestre que serveixen per a detectar el funcionament general de la parella de conversa i ajudar a solucionar els reptes que es vagin plantejant.

5.4. La cloenda

La darrera acció del Compartim Converses es desenvolupa durant la Diada de Sant Jordi, jornada en la que es produeix oficialment la cloenda del projecte. Tot i que a l'Aula d'Acollida a l'última sessió les professores organitzen un pica-pica conjunt que representa la culminació de l'experiència, és aprofitant les activitats celebrades a l'institut durant la diada que es fa l'entrega pública dels diplomes a tots els participants. Les professores van cridant un per un als voluntaris, els quals pugen a una tarima a recollir el títol mentre la resta dels alumnes del centre els aplaudeix animadament. Als documents s'agraeix formalment la implicació dels alumnes al voluntariat lingüístic i la directora del centre en certifica la seva participació. Aquest esdeveniment resulta molt positiu per diversos motius. D'una banda, perquè contribueix a visibilitzar i donar a conèixer el projecte entre els companys. Durant el breu discurs que ofereixen les professores responsables, faciliten una síntesi del que han fet els participants: de com els alumnes voluntaris s'han esforçat per ensenyar el català als companys i dels grans progressos que han manifestat els aprenents. Així, aquesta entrega es converteix també en un reconeixement públic de la feina ben feta: es reforça positivament la tasca de l'alumnat i

s'agraeix la seva participació. Amb tot, veiem com la cloenda esdevé un acte de celebració compartit que resulta molt motivador i gratificant pels implicats.



Per acabar aquest primer bloc temàtic en el que es descriu l'experiència, a continuació oferim un quadre resum amb la síntesi de les fases principals del projecte.

Organització	Primera fase de l'experiència en que el professorat presenta l'activitat als alumnes i estableix les parelles lingüístiques.
Formació	Sessió inicial imprescindible en que s'explica al detall el projecte i es faciliten algunes instruccions d'intervenció lingüístiques. També es presenten les parelles de voluntaris i aprenents públicament.
Converses	Sessions en que es produeix l'ajuda entre iguals i l'intercanvi lingüístic i cultural. L'activitat consta de tres moments essencials: trobada inicial, intercanvi i valoració.
Cloenda	Aprofitant la celebració de la Diada de Sant Jordi es fa l'entrega pública de diplomes als participants.

5.5. Anàlisi de l'experiència

Com hem vist amb anterioritat el projecte del Compartim Converses persegueix dues finalitats principals: afavorir l'ús del català facilitant l'adquisició i el desenvolupament de la competència lingüística; i, contribuir a la integració i la cohesió social entre companys. Així, les professores configuren una activitat que combina dos elements fonamentals que permeten assolir aquests objectius. En primer lloc, es determina una tasca concreta a fer: per afavorir la pràctica de la llengua els participants han de conversar en català. En segon lloc, per potenciar els vincles afectius i d'amistat, aquestes converses es produeixen en situació de proximitat, cara a cara, la qual cosa facilita que els alumnes es coneguin i comparteixin converses però, tal com veurem, moltes coses més. A continuació oferim l'anàlisi dels elements derivats dels dos eixos fonamentals que integren el projecte: la feina pedagògica i la relació interpersonal.

5.5.1. La relació d'ajuda

L'ajuda a l'activitat la conformen els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua que porten a terme els voluntaris amb els companys. Tot i que la manera com es treballa el català varia en funció del nivell que presenten les parelles, durant el desenvolupament de les sessions vam detectar dues constants: la creació d'un clima positiu i l'ús de determinades estratègies i recursos.

Pel que fa al *clima* cal destacar com els voluntaris s'esforcen perquè aquest esdevingui positiu i distés, alhora que animi als companys a parlar amb naturalitat. Molts dels aprenents reconeixen la dificultat d'expressar-se en català, la qual cosa els porta a mostrar-se vergonyosos i amb por a equivocar-se. A més, els components d'algunes parelles no es coneixen entre ells, altres estan conformades per membres de sexes oposats i, no podem perdre de vista, que tots són adolescents. Així, gràcies al recolzament de les professores i a la tasca dels voluntaris, els aprenents van participant i parlant cada vegada més. A mesura que avança l'activitat, es mostren més segurs i amb més confiança per expressar-se, el que resulta determinant en l'aprenentatge de la llengua.

En Boujemaa i l'Anna ja fa temps que treballen plegats. Al principi el noi es mostrava molt tímid i li costava parlar. L'Anna en el transcurs de les sessions s'ha mostrat molt pacient i comprensiva, però sobretot ha estat molt respectuosa amb l'evolució de l'actitud del noi. "Que tens vergonya Boujemaa? Va no miris a la pantalla de l'ordinador..." El noi mira al terra. "I com celebrem el Nadal al Marroc?" li demana mentre li fa un senyal amb la mà. L'Anna s'esforça per a relaxar i disminuir la tensió que provoca haver de parlar amb algú que no coneixes molt i, a sobre, emprant una llengua que no domines del tot. En Boujemaa somriu, aixeca la mirada i respon a la pregunta. "Al Marroc no celebrem el Nadal...". Una vegada trencat el gel, la noia continua demanant al seu company sobre les festes que fan al seu país.



Referent a les *estratègies d'intervenció lingüística* emprades, es caracteritzen per un tret fonamental: l'espontaneïtat. Així, malgrat les professores dins la formació en faciliten algunes de concretes, durant les converses els alumnes posen en joc de forma natural tot un conjunt de mecanismes que resulten molt positius en l'aprenentatge dels companys. Cal dir però, que aquestes eines varien en funció de les característiques i necessitats dels destinataris del servei. No és el mateix acompanyar a una persona que vol millorar el seu català perquè a casa són castellanoparlants, que acompanyar a un noi que fa uns mesos que ha arribat a Catalunya i amb prou feina entén el català. Amb això, tot i que no puguem generalitzar, a continuació destacarem alguns dels recursos més utilitzats sobretot en les parelles en que un dels membres és estranger. Partim d'algunes situacions que, tal com vam constatar, es produeixen amb certa regularitat i adjuntem una síntesi de la resposta que normalment oferien els voluntaris.

Situació dels aprenents	Estratègia dels voluntaris
Presenta dificultats per expressar-se: no sap com es diu alguna paraula o bé no sap com traduir algun concepte.	Facilita ajuda per a que es pugui expressar: li diu altres paraules i li proporciona sinònims.
S'equivoca en la pronúncia o l'ús d'un terme.	Repeteix la frase amb la correcció afegida.
Utilitza el castellà o el seu idioma perquè els domina més.	Recorda la necessitat de parlar en català.
Ofereix un missatge poc clar o que costa d'entendre.	Repeteix la idea principal i motiva al company per a que la desenvolupi més.

Conjuntament a aquestes estratègies els voluntaris també posen a prova la seva creativitat fent ús d'alguns materials dels que disposen amb la voluntat d'afavorir la comunicació i l'aprenentatge dels companys. Utilitzar el diccionari plegats, fer un dibuix, agafar un objecte concret, visitar una plana web o parlar amb el suport d'un dels llibres de l'Aula d'Acollida, esdevenen alguns dels recursos més utilitzats. A més, també es motiva als aprenents per a que facin ús dels materials a l'hora de parlar, cosa que resulta de gran ajuda, sobretot en aquells casos que presenten més dificultats.

L'Imad, en Hamza i l'Hicham són els alumnes que més temps passen a l'Aula d'Acollida. Només fa tres mesos que van arribar a Catalunya i cal treballar intensament per a que vagin entenent el català i el parlin amb certa fluïdesa. A l'Imad encara li costa una mica entendre i parlar en l'idioma, però es comunica com pot. El Sergi és la seva parella i, tot i el repte que suposa, s'esforça amb delicadesa i seriositat per a que l'Imad l'entengui i s'animi a parlar sense vergonya. Avui han decidit no treballar el tema que es proposa a la fitxa i s'han centrat en l'aprenentatge de les hores. En Sergi dibuixa un esquema a un full. "Veus, quan l'agulla llarga està al tres i la curta també, diem que és un quart de quatre. Las tres y cuarto en castellano... ho entens?" li demana. L'Imad somriu. "Un quart de quatre" repeteix amb veu tímida. "Sí, molt bé! És una mica complicat però ja veuràs que ho aniràs aprenent". L'anima en Sergi.



Podem veure com a l'acció dels voluntaris cristal·litzen, entre d'altres, tres valors fonamentals: el reforç positiu, l'escolta activa i la constància. El *reforç positiu* perquè per a que els companys s'animin a parlar tot i les dificultats, cal destacar sempre el que fan bé, amb delicadesa, respecte i entenent que aprendre una llengua no és fàcil. *L'escolta activa* perquè cal parar molta atenció al que volen transmetre els aprenents, mostrant interès pel missatge però, donada la tasca pedagògica, centrant-se també en com s'expressen i fixant-se en qüestions com són la pronúncia o l'ús adequat de les paraules. Finalment la *constància* ja que aprendre un idioma i perfeccionar-lo és un procés llarg que requereix de molta pràctica i continuïtat. Els voluntaris no poden perdre la paciència i s'han d'esforçar per a que els companys vagin avançant al seu ritme, sent conscients que el progrés es produeix de forma gradual.

5.5.2. L'intercanvi cultural

Durant el transcurs del projecte els participants sovint parlen sobre els costums, les tradicions i, en general, la manera com es viu a altres regions. Aquestes qüestions sorgeixen a partir dels temes que es proposen a les fitxes i gràcies a la motivació de les professores, però també, degut a que els alumnes són molt conscients que mitjançant l'experiència es pretén que practiquin el català, però també que es coneguin millor. El curs 2008-2009 donada la procedència originària de la majoria d'aprenents, la cultura que més apareix és la marroquina amb el que durant algunes sessions els alumnes parlen del Ramadà, de la Festa del Xai, del mocador o de com viuen les persones al Marroc.

Avui el tema de conversa són les celebracions. En Noureddine i en Miguel parlen animats. El voluntari explica al seu company que aquí la celebració de Nadal gira entorn el naixement de Jesús i li comenta breument el que es fa pel dia vint-i-cinc, per Sant Esteve i pels Reis. També li parla de com es celebra l'any nou: de les campanades i del raïm. En Noureddine ja fa anys que està a Catalunya i, per tant, coneix aquestes tradicions. "I vosaltres no celebren el Nadal?" li demana en Miguel. En Noureddine li diu que no. "Però celebren altres coses, va, explica-li què heu celebrat ultimament" li recorda la professora que en aquell moment passa pel costat. El noi explica que fa poc van fer el Ramadà i que quan acaba, passat un mes, es celebra la Festa del Xai. "I què feu?" li pregunta en Miguel. "Doncs comprem un xai a Martorell, bé comprem la carn a una botiga d'uns amics perquè nosaltres no el matem, i llavors ens el mengem amb la família". Explica. "Aquí al Nadal també fem dinars familiars" li diu el company. Junts segueixen parlant d'alguns costums i de com els viuen a casa seva.



Propiciar aquest tipus d'espais de trobada entre persones i cultures resulta molt favorable en dos sentits fonamentals. A l'alumnat que procedeix d'altres països els ofereix la possibilitat de compartir amb la resta qüestions que són importants a la seva vida. Així, tenen l'oportunitat d'oferir i mostrar als altres algunes qüestions significatives sense por a ser jutjats ni rebutjats. A més, poder parlar amb normalitat d'alguns costums i tradicions, contribueix a suavitzar el xoc emocional que sense cap mena de dubte, representa marxar del lloc d'origen i arribar a un nou país en principi desconegut. D'altra banda, també els converteix en subjectes actius i, encara que en el tema de la llengua són els que reben l'ajuda, els ofereix la possibilitat d'ensenyar a la resta un altres tipus de continguts no menys valuosos. Com per exemple quan un dels alumnes marroquins va ensenyar a una companya com s'escrivia el seu nom en àrab, o quan una nena va compartir amb la resta una recepta de cuina típica del Marroc.

Per l'alumnat de Catalunya aquest intercanvi els ajuda a conèixer altres realitats diferents, a apreciar altres maneres de viure i també contribueix a que prenguin consciència de tot allò que ells poden aportar de la seva cultura. Es tracta de compartir vivències i experiències i implica que es destini un temps a parlar de com es viu i què es fa a altres llocs, però també de com es viu i què es fa aquí. Això, propicia els processos d'acompanyament i d'acollida, ja que amb les seves intervencions els voluntaris, a més d'aportar informació rellevant sobre la pròpia cultura, expliquen als companys qüestions pràctiques vinculades a la vida quotidiana. Són alguns exemples els aclariments relacionats amb el funcionament bàsic del centre o la informació sobre quines activitats es poden fer al poble.

Però cal destacar que en aquest procés d'intercanvi la funció de les professores resulta determinant. En primer lloc, perquè han de vetllar per a que les converses es constitueixin com un veritable intercanvi. Sovint els joves d'aquí presenten molts prejudicis fruit del desconeixement i d'alguns discursos predominants a la societat. Així, és bàsic que les educadores supervisin el desenvolupament de les converses, introduint elements de reflexió i anàlisi sempre que apareixen aquests elements de connotació negativa. En segon lloc, també cal que les docents vigilin que les converses es basin en el diàleg i no esdevinguin en una mena d'interrogatori. La forma en que es desenvolupa l'intercanvi és molt important: ningú s'ha de sentir intimidat o sota pressió. Es tracta de parlar sobre la cultura de forma natural i distesa, i per a fer-ho sovint els joves necessiten del recolzament d'un adult que els acompanyi.

A través del contingut de les converses i de la forma en que es desenvolupen, creiem que els joves exerciten i adquireixen alguns valors fonamentals per a la convivència i la bona relació amb els altres. Tot i que se'n podrien citar altres, ens agradaria destacar com a fonamentals el respecte i el trencament dels estereotips. El *respecte* s'apareix com la base que possibilita la relació positiva entre els alumnes de diferents cultures i que, a la vegada, permet aproximar-se a l'altre amb una actitud d'obertura, d'acollida i de tolerància. Actituds bàsiques si es vol treballar la interculturalitat i es volen afavorir els processos d'intercanvi amb l'alumnat. Pel que fa als *estereotips* creiem que aquesta pràctica contribueix a disminuir-los i neutralitzar els efectes que tenen a l'hora d'establir una relació amb els altres. Així, conèixer als companys en situació de proximitat i donar-los un espai per a que s'expressin i comparteixin la seva manera d'entendre i estar al món, contribueix a disminuir la distància

i ajuda a prendre consciència que sovint compartim més coses de les que ens separen.

5.5.3. La relació afectiva

Mitjançant el Compartim Converses els alumnes, per aprendre i practicar el català, parlen de les seves vivències i experiències durant l'estona de l'esbarjo. Així, és a través d'aquest intercanvi i la situació de proximitat en que es dona, que es van descobrint i fent amics. El punt que segueix el destinem a desenvolupar com evoluciona i com es va consolidant la relació afectiva entre els participants.



A l'inici de l'activitat podem afirmar que la interacció entre els alumnes es caracteritza per la distància ja que generalment es mostren molt tímids i vergonyosos. Aquest fet es deu a que moltes de les parelles no es coneixen, a que algunes estan integrades per membres de sexes oposats i això els incomoda inicialment, i a que fins que no porten alguns dies, el quedar per parlar es viu com una situació estranya. Durant el transcurs de les sessions i a mesura que van mantenint les primeres converses, aquesta relació canvia notablement i la confiança entre els participants va en augment. Els alumnes cada vegada necessiten menys de l'ajuda de les professores per iniciar el diàleg i, sovint, abans que se'ls reparteixin les fitxes ja es troben parlant de les seves coses.

Amb el desenvolupament de l'activitat vam poder constatar algunes evidències que il·lustren canvis significatius en la relació, destacant dos d'essencials: la manera com parlen els participants i els temes de les converses. Pel que fa a les variacions en la forma que parlen els alumnes, inicialment la majoria de les parelles ho fan des de la distància física. Els joves es mostren nerviosos i, fins i tot, sembla que la situació els resulti una mica incòmoda. Mica en mica, amb el transcurs del projecte, els participants van guanyant confiança: s'apropen físicament i conversen de forma més relaxada, sense tanta pressió. En aquesta línia és interessant com algunes parelles que assisteixen a l'activitat i es queden a l'Aula d'Acollida quan ja porten algunes sessions demanen a les professores poder marxar al pati per parlar. Demanda que fa patent les ganes de compartir una estona distesa en un context natural de relació com és l'esbarjo. Tot i que la petició és acceptada o no per les docents en funció del comportament i del grau de seriositat que manifesten els

alumnes. Referent als temes de les converses també presenten algunes variacions significatives i, si bé al principi les temàtiques facilitades esdevenen els eixos de la majoria de converses, a mesura que avança l'experiència van emergint altres més propers a la vida de l'alumnat, que es comparteixen de forma espontània. Les converses sobre música, futbol, jocs i qüestions personals, són molt freqüents entre els participants.

La Judith i l'Amanda es situen al fons de la classe. Prèviament al projecte ja es coneixien. Són amigues i això es nota en com es relacionen. Avui toca parlar del lloc on viuen, però no sembla que estiguin molt motivades. Juntes estan mirant un llibre i damunt la taula tenen alguns apunts. "Què, com va la conversa?" els hi demana una de les docents. "Bé..." responen. "I què feu que teniu tants materials?" els pregunta. "Es que profe, tenim un examen i li estic explicant això a la Judith..." aclareix l'Amanda. "Vinga va, repasseu una mica però ja sabeu, en català! I un altre dia això ho feu en un altre moment". Les noies fan que sí amb el cap i continuen repassant plegades.

D'altra banda, a través del desenvolupament de l'activitat el format de les agrupacions entre alumnes també es va veure modificat: alguns alumnes treballen en parella però altres configuren petits grups d'intercanvi. Aquest tipus d'agrupació és molt positiu ja que permet que l'alumnat amb més dificultat per comunicar-se i relacionar-se, al trobar-se immersos en un context més ampli de relació, es sentin més còmodes i menys pressionats per parlar. Això, conjuntament amb l'ajuda que els proporcionen els companys, afavoreix la cohesió, la integració i la participació en el grup d'alumnes. En aquest punt resulta de gran suport la funció d'interprets que adquireixen alguns dels participants respecte l'alumnat nouvingut.



L'Alison només fa uns mesos que està a Catalunya i avui s'incorpora al projecte. La Judit li presenta a la resta de companys i l'anima a que parli del lloc on vivia a l'Equador. Aprofitant que són pocs, conformen un grup en el que tots van parlant. L'Alison parla de serps, iguanes i de la selva. La resta de companys escolten bocabadats. La Soumia aprofita per parlar de com és casa seva al Marroc, i l'Anna compara l'explicat amb la seva realitat. "L'altre dia la Soumia ens va explicar que al Marroc les dones generalment porten el mocador, al teu país hi ha alguna tradició d'aquestes?" li demana. L'Alison explica que d'aquest tipus no, però que tenen moltes tradicions com la festa que fan quan arriben les balenes. "Que guai, t'imagines?" diu l'Amanda. Mica en mica la conversa de l'Alison pren un caire més personal. Les companyes li demanen com és que està aquí i si li agrada. La nena explica algunes qüestions molt íntimes que sorprenden a la resta i en alguns moments sembla emocionada. Parla de com li és de dur tenir la família i els amics tant lluny. La resta l'escolten i intenten consolar-la. "Bé, tu tranquil·la, poc a poc aniràs coneixent a gent..." li diu l'Anna.

“I si necessites alguna cosa, encara que no ens coneixem molt, ens tens a nosaltres...” L’Alison fa un mig somriure. Sona el timbre i tothom va cap a classe. La Judith, l’Amanda i l’Anna estan recollint “Pobrecilla...” diuen. Sembla que amb el que han escoltat avui, han pogut veure amb proximitat que no tothom viu igual i que al nostre voltant hi ha gent que no ho passa tan bé com pot semblar.

Amb tot l’explicat veiem com amb el projecte del Compartim Converses a partir de la creació d’una situació d’interacció artificial, es facilita que aquesta s’arribi a produir de forma natural. I a la vegada, el vincle que es crea entre els alumnes contribueix a mantenir la continuïtat de la relació més enllà del propi projecte. Els valors més destacats que sorgeixen de la relació afectiva entre els participants, considerem que són tres: l’empatia, el reconeixement i l’amistat. L’*empatia* s’apareix com una capacitat derivada d’aquesta actitud d’obertura i de compartir amb els altres les coses que importen. Així, a partir de parlar, escoltar i intercanviar experiències, els alumnes entenen una mica millor com se senten els altres, arribant a ser capaços de posar-se al seu lloc en determinades situacions. El *reconeixement* permet superar els prejudicis, els estereotips; permet veure, entendre i acceptar als altres tal com són. Així, més enllà de la cultura, de les diferències i de la divergència, els protagonistes del projecte es fan amics: estableixen un *vincl*e *afectiu* amb persones que tenen al seu costat i que potser d’una altra manera no haurien conegut, la qual cosa afavoreix la bona convivència i el desenvolupament personal i social dels agents implicats.

*

*

*

*

La realització dels diversos estudis etnogràfics ens ha permès assolir els objectius que ens formulàvem per aquesta etapa de la recerca. En primer lloc, hem pogut descriure diverses experiències d'ajuda entre iguals, detallant les fases principals i descobrint la seva arquitectura. En segon lloc, hem analitzat i sistematitzat els elements pedagògics més rellevants, detectant alguns dels dinatismes pedagògics més destacats en la relació entre alumnes. Finalment, hem determinat alguns dels valors essencials que es posen en joc a les diferents activitats.

Però considerem que l'elaboració d'aquesta recerca etnogràfica també ens ha permès mostrar una qüestió fonamental: la complexitat de l'ajuda entre iguals. A través de la descripció i l'anàlisi de les experiències podem veure com les pràctiques que ens ocupen presenten un entramat molt complex i ric en dinatismes pedagògics. Les relacions entre els elements que integren les activitats mobilitzen valors de diferents tipologies i a diferents nivells, i sovint es fa impossible transmetre tot el que passa a la realitat.

Tot i aquesta limitació, creiem que en aquest capítol hem pogut oferir un retrat fidel de totes les tipologies de pràctiques d'ajuda entre iguals establertes: tutoria, monitoratge, difusió, acompanyament i mediació. Alhora que hem adquirit uns coneixements que conjuntament els obtinguts amb anterioritat, ens permeten presentar l'ajuda entre iguals com a una proposta d'educació en valors.

V. Sobre l'ajuda entre iguals

Els estudis realitzats fins al moment ens han permès assolir algunes fites essencials pel desenvolupament de la nostra recerca. D'una banda, hem pogut detectar experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita, analitzar la seva naturalesa i obtenir alguns dels seus elements fonamentals. De l'altra, hem pogut definir el concepte d'ajuda entre iguals i fixar les diverses modalitats que l'integren, distingint entre el monitoratge, la tutoria, la difusió, l'acompanyament i la mediació. Finalment, hem pogut observar, descriure i analitzar cadascuna d'aquestes tipologies d'ajuda entre iguals mitjançant la realització dels estudis etnogràfics.

En aquesta darrera etapa de la recerca, a partir de la informació obtinguda prèviament i amb l'objectiu de *caracteritzar l'ajuda entre iguals, sistematitzar les seves diferents modalitats i presentar-les com a proposta rellevant d'educació en valors*, hem realitzat un procés d'anàlisi i reflexió sistemàtica.

El capítol està integrat per tres blocs temàtics fonamentals. En el primer presentem la definició de l'ajuda entre iguals conjuntament amb els trets que la caracteritzen. En el segon oferim la definició i la caracterització de cadascuna de les modalitats d'ajuda entre iguals. Per acabar, dediquem un apartat a desenvolupar els motius principals que ens fan considerar l'ajuda entre iguals com una proposta educativa recomanable, conjuntament amb la sistematització dels seus trets pedagògics bàsics. Les diverses aportacions ens permeten presentar l'ajuda entre iguals com una proposta rellevant d'educació en valors.

1. Definició i característiques de l'ajuda entre iguals

Tal com presentàvem al capítol corresponent amb la meta-anàlisi d'experiències escrites definim l'ajuda entre iguals com *“una pràctica pedagògica que impulsa la creació de vincles entre persones que comparteixen un mateix estatus però que alhora presenten una diferència que permet a una d'elles assumir un rol educatiu intencional respecte l'altre”*. A continuació oferim la sistematització dels trets fonamentals de l'ajuda entre iguals.

Pel desenvolupament de les característiques d'aquesta tipologia de pràctiques hem emprat com a base els enunciats exposats a la definició. Així, als punts que segueixen s'inclouen les diverses formulacions conjuntament amb una ampliació i alguns matisos.

És una pràctica pedagògica. L'ajuda entre iguals és una activitat institucionalitzada i amb una clara intencionalitat educativa. Així doncs, no es tracta de processos espontanis d'interacció entre iguals, propis de les relacions interpersonals entre els membres d'una comunitat, sinó que sempre hi ha un educador a la base que configura, supervisa, guia i acompanya als agents implicats. La funció d'aquest professional esdevé determinant en els processos d'ensenyament i aprenentatge entre els protagonistes ja que els guia durant la seva interacció, a la vegada que resol les possibles dificultats.

Impulsen la creació de vincles. Les pràctiques d'ajuda entre iguals es basen en l'establiment d'una relació de proximitat. Així, tot i que el grau de proximitat, tal com veurem més endavant, varia depenent del tipus d'ajuda entre iguals que es doni, podem afirmar que en aquest tipus de pràctiques sempre s'estableix una relació cara a cara entre els participants. I és així com es propicia que els participants estableixin llaços d'afecte, vincles d'amistat i s'afavoreixi el reconeixement mutu.

Els participants comparteixen un mateix estatus. En aquest tipus de pràctiques els protagonistes són iguals. Amb això, ens referim a que dins del grup del que formen part són similars en algun aspecte determinant. Normalment, aquesta similitud es refereix a que totes dues parts implicades són estudiants. I, cal destacar en aquest punt la idea de que qui ofereix el servei a l'altre no és mai un professional.

Els participants presenten una diferència. A totes les pràctiques d'ajuda entre iguals, més enllà de les diferències que es deriven de la singularitat de cada persona, trobem una diferència fonamental que és aprofitada pels educadors en la configuració de l'activitat. Aquesta diferència pot ser en referència als coneixements, a l'experiència o a les habilitats i, tal com veurem, defineix una tasca educativa a fer.

Un dels participants assumeix un rol educatiu intencional respecte l'altre. Gràcies a la diferència que presenten els participants s'assoleix que aquests interaccionin a partir d'una relació d'ajuda. És per això que no considerariem com a pràctiques d'ajuda entre iguals els processos espontanis d'ajuda que es produeixen entre els membres d'un col·lectiu

quan es relacionen, sinó que ens referim a aquelles activitats en les que es produeix una diferenciació en els rols –ajudant i ajudat -, i es propicia a consciència que una de les parts assumeixi una funció educativa intencional vers l'altre.

2. Definició i característiques de cada modalitat

A continuació adjuntem un apartat destinat a cadascuna de les tipologies d'ajuda entre iguals. La informació que aportem sobre cada modalitat fa referència a tres qüestions: la definició, alguns exemples pràctics extrets dels articles, i les característiques que la defineixen.

En aquest punt que fa referència a la caracterització de cada tipologia parlem de cinc aspectes bàsics: la diferència que permet l'ajuda, l'acció pedagògica, la relació entre iguals, el paper del professorat i, finalment, els valors que hi predominen⁸⁴.

⁸⁴ En referència als valors ens agradaria comentar una qüestió que creiem fonamental per entendre el sentit d'aquest punt i la qual s'estén a cadascuna de les tipologies que mostrarem. Malgrat hem pogut comprovar com cada modalitat permet incidir sobre uns àmbits de valor determinats, el cert és que totes les activitats d'ajuda entre iguals permeten treballar diferents valors de forma integrada i entrelaçada. Així, encara que a la caracterització de cada tipologia destaquem unes adquisicions concretes entorn els valors, la realitat de les pràctiques és molt més complexa i els valors s'expliquen i apareixen com una xarxa àmplia que resulta gairebé impossible de sintetitzar. Amb això, el que aportem en aquest darrer apartat fa referència als àmbits de valor que, fruit de la naturalesa de cada tipologia, predominen a cada modalitat de pràctiques d'ajuda entre iguals sense entendre'ls com els únics i exclusius.

2.1. Monitoratge

“Pràctiques d’ajuda entre iguals basades en la dinamització d’una activitat que implica l’adquisició i l’exercici d’una habilitat concreta”

Tal com veiem a la definició, les pràctiques de monitoratge es corresponen amb activitats en que els participants ensenyen, aprenen i exerciten una destresa determinada. Mitjançant l’anàlisi de les experiències d’aquesta tipologia creiem que es poden agrupar bàsicament entorn tres tipus d’activitats: els tallers, els jocs i les activitats específiques. A continuació adjuntem tres exemples que il·lustren aquestes subcategories.

Compartint habilitats

Al CP Es Pont de Palma de Mallorca, durant l’estona de l’esbarjo i a la franja horària d’extraescolars alguns alumnes ensenyen als seus companys diferents qüestions com ara el treball amb fang, piano o aprendre a jugar a cartes. Són els propis alumnes els que proposen les activitats i, conjuntament amb l’ajuda del professorat organitzen i esdevenen els responsables dels tallers.

Sbert, C. (2005) “Alumnos y alumnas que se enseñan”. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, pp. 28-31.

Dinamització d’una gimcana

En l’activitat del Firomàtical, grups de 4 o 5 alumnes d’educació infantil, primària i secundària recorren diferents parades d’una fira matemàtica lúdica. En aquesta, alumnes voluntaris de Batxillerat, a més de ser els encarregats de la gestió de cada prova, ofereixen ajuda als companys i companyes per a resoldre-la.

Grup Pi3eta (2003) “Firomàtical i l’Enigmàtic Tuarab”. *Perspectiva Escolar*, 273, pp. 42-51.

Aprender un deporte

Els alumnes de P4 de l'escola Pau Vila d'Esparreguera recorren als grans de l'escola per a que els ensenyin allò essencial del futbol. És així com els alumnes de sisè preparen dues accions pels seus companys. Primer realitzen una explicació referent a l'esport: els orígens, l'equip, les porteries, la pilota, el camp i com s'hi juga. Després de l'aproximació teòrica, els alumnes de sisè acompanyen als de P4 per a fer un entrenament i a posar a prova tot el que han après.

Barnach, M.; Bosch, E. (2003) "Petits i grans". *Guix*, 295, pp. 12-19.

A les pràctiques de monitoratge la *diferència* existent que esdevé la base de l'acció educativa, es recolza en una desigualtat sobre un saber fer, és a dir, sobre una habilitat concreta. És per això, que els continguts que es transmeten, es caracteritzen per referir-se a qüestions sovint independents a les matèries escolars i poc acadèmiques. A la vegada, aquest fet, determina que la majoria d'experiències de monitoratge es distingeixin per la creació d'espais educatius distesos, fora de l'aula i que presenten un elevat component lúdic.

En relació a l'*acció pedagògica* es guia per dos principis bàsics: compartir el que se sap i aprendre fent. I són precisament aquestes premisses les que determinen el paper que assumeixen els alumnes. D'una banda, els monitors es caracteritzen per presentar un rol molt actiu i participatiu i, bàsicament tenen dues funcions fonamentals: explicar i mostrar el que s'ha de fer, i ajudar als altres a fer l'activitat. Però a més, els alumnes que ofereixen el servei, també s'encarreguen de planificar, organitzar i reajustar les activitats quan és necessari. Pel que fa als receptors del servei, aquests són considerats com els protagonistes de l'activitat i la seva acció es centra en el desenvolupament de l'habilitat que es pretén transmetre a partir de la seva posada en pràctica.

Referent a la *relació entre iguals* que es dona al monitoratge es caracteritza per l'associació de tipus petit grup. Normalment, els monitors es responsabilitzen de grups reduïts d'alumnes i aquest tipus d'agrupació permet que s'estableixi un vincle entre iguals sòlid però flexible. Considerem que és sòlid ja que es construeix a partir d'una relació molt propera i amb una elevada intensitat. I creiem que és flexible ja que els monitors no centren la seva ajuda només en un alumne, sinó que es veuen obligats a modular i a repartir l'atenció en funció de les necessitats de cadascú.

Respecte el *professorat*, malgrat acompanya i supervisa durant l'ajuda, el seu paper està sobretot relacionat amb qüestions de logística i d'organització. Així, és l'encarregat de facilitar els espais, els materials i d'ajudar als monitors en la planificació i la gestió de les activitats. A més, desenvolupa una funció determinant quan els alumnes es troben davant dificultats o problemes que no saben com afrontar.

Donades les característiques de les pràctiques de monitoratge, creiem que resulten un tipus d'activitats especialment favorables per posar en joc *valors* que s'ubiquen a tres nivells fonamentals. El primer és el que es refereix a totes les actituds i competències vinculades al fer conjuntament, ja que a aquestes pràctiques solen cristal·litzar valors com la col·laboració i la cooperació en el desenvolupament de les activitats. El segon nivell incideix en com les activitats de monitoratge permeten i requereixen que els participants estableixin una relació afectiva amb els altres. Relació que, tal com hem pogut comprovar amb els resultats

obtinguts, sol recolzar-se en la responsabilitat i el respecte vers els companys. Finalment, les experiències d'aquesta modalitat resulten molt adequades per a generar formes i dinamismes de participació en els alumnes. Destacant com a catalitzador en aquest nivell l'ambient distés i agradable que es genera, el qual propicia el treball pedagògic a la vegada que el passar-ho bé amb els companys.

2.2. Tutoria

“Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la transmissió de coneixements acadèmics”

Les pràctiques de tutoria es corresponen amb activitats en que es treballen qüestions vinculades a les matèries curriculars. L'anàlisi de les experiències detectades ens permet distingir tres temàtiques que esdevenen els seus eixos bàsics: la lectoescriptura, el reforç escolar i els temes específics. Al quadre següent adjuntem alguns exemples representatius.

Tutors de contes

A l'escola La Monjoia els alumnes de cicle superior expliquen contes als alumnes d'infantil. Els tutors, prèviament es preparen els contes a explicar. Durant l'activitat, els grans van a buscar als petits a la classe; els hi expliquen el conte fent algunes preguntes de comprensió; seguidament elaboren un petit treball escrit conjunt i els retornen a l'aula. Per acabar, escriuen la valoració personal a la fitxa de seguiment.

Ginebra, M.; Munts, D.; Cobos, M.; Feu, M.T (2007) “Tutors de contes”. *Guix*, 333, pp. 53-59.

Crèdit variable de reforç

A un crèdit variable de primer d'ESO de l'IES Vil·la Romana de la Garriga, alumnes tutors ofereixen reforç escolar a companys/es que ho necessiten. S'estableixen parelles estables de que treballen cooperativament i s'ajuden mútuament. A l'experiència es dediquen unes primeres sessions a la formació prèvia. L'estructura de treball de les parelles durant la resta de sessions és sempre la mateixa: revisió de les agendes, acord sobre les activitats que es portaran a terme, desenvolupament de les activitats i, finalment, es realitza l'autoavaluació del treball fet.

Paredes, E. (2006) " Jóvenes que se ayudan para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 42-45.

Treballar els gèneres literaris

Durant vuit sessions a l'IES Fernando Quiñones de Chiclana de la Frontera, es van distribuir vuitanta alumnes de segon d'ESO en parelles de tutors i tutorats per a treballar conjuntament sobre els gèneres literaris. Amb els tutorats es va destinar una primera sessió de sensibilització i després es van destinar dues sessions a una formació prèvia. A les sessions de tutoria, els alumnes van treballar la comprensió dels textos expositius, els models de comentari de textos, van elaborar un quadre resum des tres gèneres literaris, van realitzar junts els comentaris de textos del tres gèneres i, finalment, van posar en comú en gran grup les seves conclusions i els tutorats van corregir els comentaris.

Sepúlveda, N.; Barra, I.; Sánchez, J. (2007) "Una experiencia de tutoría entre iguales que enriquece las opciones metodológicas en un centro". *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp. 23-27.

Un dels trets característics de les pràctiques de tutoria és que la *diferència* en la que es recolza l'acció educativa dels alumnes, sempre es refereix als coneixements. I més concretament, a coneixements que solen ser de caire instrumental i que es troben vinculats a les matèries escolars. Amb això, i donades les característiques dels continguts a ensenyar, la majoria d'activitats de tutoria presenten una organització molt acadèmica i

un format semblant al de les classes particulars. A més, solen ser pràctiques que es realitzen dins l'horari lectiu i en situació d'aula.

Referent a *l'acció pedagògica* la tutoria es caracteritza perquè el procés d'ajuda es basa en l'intercanvi i la col·laboració. En síntesi, es tracta d'ensenyar i aprendre conjuntament; amb algú al costat. I és aquesta idea la que determina i condiciona els rols que assumeixen els protagonistes, els quals són molt característics i definitoris. En primer lloc, parlem del tutor, que és l'alumne que s'encarrega d'ensenyar i qui adquireix el paper de "mestre". Destaquem en aquest punt com, generalment, per a poder desenvolupar les seves funcions sol rebre algun tipus de formació prèvia al servei per part del professorat. En segon lloc, trobem l'altre agent implicat: el tutorat. Aquest és el participant que rep l'ajuda, és a dir, qui assumeix el rol d'alumne davant el company tutor.

La *relació entre iguals* de la tutoria presenta dos trets bàsics: proximitat i estabilitat. La proximitat fa referència a l'agrupació que es dona entre alumnes, la qual és del tipus parelles. Aquesta associació permet que s'estableixi una ajuda individualitzada i que el vincle entre tutor i tutorat esdevingui molt consolidat. L'estabilitat fa referència a la permanència en el temps de l'activitat i de les agrupacions. Així, aquesta modalitat d'ajuda entre iguals es caracteritza per presentar activitats de durada llarga, que s'implementen amb una certa periodicitat i on les agrupacions establertes entre alumnes es mantenen invariables durant el seu transcurs.

El *professorat* en aquesta modalitat de pràctiques desenvolupa un paper essencial. En primera instància, són els agents encarregats d'organitzar i planificar l'activitat minuciosament: la temporalització, la configuració de les parelles, les accions concretes amb els alumnes, els continguts i la gestió de la formació del tutors, són algunes de les qüestions que determinen els educadors. En segon lloc, mentre es produeix l'ajuda, adquireixen una funció bàsica de supervisió i d'acompanyament, on la resolució de dubtes i la reconducció de les parelles amb dificultats esdevenen tasques determinants. I és que tot i que aquest tipus de pràctiques ofereixen un gran nivell d'autonomia als alumnes tutors, aquests solen necessitar del recolzament dels adults en nombroses ocasions, fins al punt que de la seva intervenció depèn en gran mesura l'èxit de l'activitat.

A les pràctiques de tutoria els *valors* que predominen es refereixen a tres qüestions bàsiques. La primera està relacionada amb els efectes que genera l'activitat en els participants, incidint sobretot en un augment de l'autoestima i de la motivació vers la tasca pedagògica. Això es deu a que aquesta tipologia de pràctiques contribueixen a que els participants visquin de forma molt positiva i amb èxit una experiència educativa. La segona qüestió que pren rellevància a la tutoria té a veure amb les virtuts pedagògiques ja que de forma molt clara i explícita, amb aquestes activitats els alumnes que ofereixen el servei exerciten i desenvolupen una sèrie de capacitats molt concretes i imprescindibles en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Ens referim per exemple a valors i actituds com són la paciència, l'escolta activa o el respecte. Altrament, a través de les pràctiques de tutoria els alumnes implicats assoleixen una sèrie

d'aprenentatges derivats de l'establiment d'una relació afectiva, com poden ser l'actitud d'obertura en relació al coneixement i l'acceptació dels altres. A més, aquesta relació també comporta un desenvolupament de la capacitat per ajudar i un augment de la responsabilitat vers els altres. En tercer lloc, donat que moltes vegades es posen en relació companys grans i petits del centre, les pràctiques de tutoria contribueixen a millorar la qualitat de les relacions així com la convivència entre l'alumnat de diferents cursos.

2.3. Difusió

“Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en la presentació d'una producció cultural”

Mitjançant les pràctiques de difusió es persegueix l'objectiu fonamental de donar a conèixer alguna qüestió que els alumnes han treballat prèviament. A partir de les experiències que s'inclouen dins aquesta modalitat distingim tres tipus d'activitats bàsiques: els contacontes, els espectacles varis -obres de teatre, musicals, etc.- i les presentacions orals. Tot seguit adjuntem alguns exemples il·lustratius.

Una obra de teatre

A l'IES Sant Josep de Calassanç dins un crèdit variable trimestral els alumnes de primer d'ESO llegeixen un text escollit i construeixen titelles. Són els de segon els que participen a una obra de teatre, manipulant les titelles i realitzant la interpretació musical, que es fa per a companys i companyes de l'institut i per a alumnes de sisè de tres centres de primària.

Alcoverro, C.; Lluís, T.; Vidal, A. (2004) “Representació de l'obra amb titelles de fil: “Mans enlaire!” de Ramon Folch i Camarasa”. *Escola Catalana*, 412, pp. 38- 42.

Contacontes

A partir de la proposta d'un alumne, els nois i noies de segon d'ESO d'un centre cooperatiu, s'apropen als petits de primària i infantil a través d'una activitat de contacontes. Primer, té lloc una representació general en la que caracteritzen a cada personatge. Tot seguit tenen lloc els contes en primera persona, on els alumnes més grans expliquen a tot l'alumnat els contes com a protagonistes.

Gómez, M.; Hernández, T. (2007) "Nos vemos en los libros". *Cuadernos de Pedagogía*, 368, pp. 34-36.

Exposició d'un treball

Després de realitzar un projecte d'investigació sobre un dels temes que es mostraven a una de les exposicions del Museu de la Ciència, l'alumnat de cinquè del CEIP Nostra Llar de Sabadell va dissenyar una presentació plàstica i va organitzar la presentació oral de tot el treball per a cadascuna de les classes del centre i pels pares i mares.

Ripoll, R. (2003) "I després fou la forma". *Perspectiva Escolar*, 275, pp. 25-31.

A les activitats de difusió la *diferència* que permet que s'estableixi la relació d'ajuda pot referir-se a dues qüestions fonamentals: els coneixements o les habilitats. El fet que la desigualtat es pugui basar en aquests dos aspectes ve determinat pel tipus d'activitat concreta al que ens referim. Així doncs, en el cas de les exposicions orals la diferència es troba en els coneixements, els quals esdevenen un producte que es comparteix amb la resta en la mesura en que es mostren i es transmeten públicament. En els casos dels espectacles i contacontes, els protagonistes manifesten certes habilitats concretes en relació a la interpretació, amb el que la desigualtat es recolza en una sèrie de destreses que materialitzen a l'hora de fer el servei.

Referent a *l'acció pedagògica* la difusió persegueix un objectiu molt específic: compartir un producte cultural. Aquesta finalitat permet que aquest tipus de pràctiques integrin dues vessants diferents però que es complementen: l'educativa i la lúdica. Així doncs, els alumnes implicats es formen a diferents nivells en relació a la producció cultural que es posa en joc, a la vegada que es propicia que s'ho passin bé i gaudeixin a través de l'activitat. Sobre el paper dels alumnes a aquesta modalitat d'experiències, i malgrat es configurin considerant els destinataris, el protagonisme l'assumeixen els encarregats d'oferir el servei. Els receptors esdevenen espectadors i conformen el públic, adquirint una funció fonamental però a la vegada un rol més passiu que els altres, que són els veritables agents actius. I és que sovint les pràctiques de difusió es porten a terme pensant sobretot en els alumnes encarregats del servei i els beneficis referents a l'àmbit personal que es derivaran –destacant sobretot qüestions com són l'autoestima i el reconeixement-.

Pel que fa a la *relació entre iguals* ve condicionada per la forma que prenen les activitats de difusió. I és que si bé el producte cultural pot ser divers en contingut – un musical, un projecte de recerca, un conte, una obra de teatre, etc.- sempre es mostra de forma similar. Així, el tipus d'interacció que es dona a aquest tipus de pràctiques manifesta uns trets molt concrets. En primer lloc, a les activitats de difusió la relació es dona entre grups d'alumnes nombrosos, sense que puguem parlar d'una ajuda directa i propera. En segon lloc, solen ser pràctiques en que a més també hi ha una distància física entre els protagonistes, la qual cosa influeix en el vincle que poden establir. Finalment, es tracta d'activitats puntuals i molt acotades en el temps, fet que també influeix en la relació que es propicia.

Però tot i aquestes condicions en la forma, i potser degut a les característiques de les activitats de difusió, l'alumnat viu la interacció amb una intensitat elevada contràriament al que es podria pensar.

El paper del *professorat* en aquest tipus de pràctiques esdevé molt important sobretot abans del servei, amb el que els educadors són els encarregats d'acompanyar i guiar als protagonistes en el procés de preparació, organització i en l'assaig de la presentació. I és que a la difusió la feina prèvia al servei resulta una qüestió que cal treballar molt minuciosament i amb una elevada consciència. Durant la posada en pràctica, tal com hem vist, el protagonisme l'adquireixen els propis alumnes, amb el que el professorat es manté a un segon pla.

En relació a la temàtica dels *valors*, les activitats de difusió incideixen de forma molt directa sobre una qüestió molt concreta: la pertinença. Així, aquesta modalitat d'ajuda entre iguals, malgrat presenta un format molt peculiar i un tipus d'interacció entre alumnes que es caracteritza per la distància, permet incidir clarament sobre el sentiment de comunitat. A aquestes activitats un grup d'alumnes ofereix un servei als seus companys, es prepara a consciència per a ells, la qual cosa sovint és viscuda com una mena de regal que es fa amb grans dosis d'il·lusió i motivació. D'altra banda, la resta de l'alumnat és conscient del que representa l'activitat, amb el que valora i reconeix la feina dels companys. Així, veiem com s'estableix un marc de donar i rebre molt favorable per a millorar el clima, desenvolupar certes actituds vers els altres i generar una determinada visió dels propis companys i del que implica pertànyer a un col·lectiu. Altrament, els que fan el servei adquireixen i exerciten algunes

actituds bàsiques com són la cooperació o el perdre la vergonya. I també emergeixen valors relacionats amb el reconeixement i l'autoestima, ja que sovint participar a activitats de difusió fa que els alumnes que realitzen la representació se sentin més grans o més valorats entre altres qüestions.

2.4. Acompanyament

*“Pràctiques d'ajuda entre iguals basades en processos
d'acollida i socialització”*

Les pràctiques d'acompanyament són aquelles activitats en les que es pretén facilitar la integració de l'alumnat nouvingut als centres a partir de l'establiment d'una relació d'ajuda i d'intercanvi mutu entre companys. A continuació adjuntem alguns exemples d'aquesta modalitat d'ajuda entre iguals.

Anfitrions i convidats

A l'IES Eugeni d'Ors de Barcelona, grups petits d'alumnes d'una mateixa llengua i cultura (convidats/ades) es posaren en relació, un dia a la setmana i durant un mínim d'una hora, amb un o dos alumnes del grup de voluntaris (amfitrions/nes) que havien escollit o mostrat curiositat per aquella cultura de procedència. L'objectiu fonamental de l'acció es corresponia amb el d'utilitzar la llengua per escoltar i aprendre tot configurant un marc d'intercanvi entre l'alumnat. Conjuntament es van realitzar diferents activitats i periòdicament es feien reunions conjuntes per posar en comú els resultats, resoldre els conflictes d'aprenentatge i per fer propostes.

Sanz, T. (2004) “Un món sencer a l'Institut. Una experiència d'intercanvi cultural ex-cèntrica a un IES”. *Perspectiva Escolar*, 282, pp. 24-32.

Joves guia

En aquest projecte alumnes d'instituts de Mataró dediquen part del seu temps lliure a acollir, acompanyar i orientar als nous companys que s'incorporen al centre. El projecte va néixer l'any 2001 arrel de la necessitat expressada per alguns instituts de secundària que tenien dificultats per assolir que els joves nouvinguts s'incorporin al seu grup classe com marc de relació entre iguals.

Carrasco, E. (2007) "Proyecto Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar nuevos alumnos". *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp. 17-19.

La *diferència* en que es recolzen les pràctiques d'acompanyament es refereix a una desigualtat en l'experiència, ja que en aquest tipus d'activitats, alumnes més experts es fan càrrec i es responsabilitzen de l'acollida de l'alumnat nouvingut. És així com l'objectiu essencial d'aquestes experiències és aconseguir que els nous alumnes s'incorporin a la vida quotidiana del centre amb algú al seu costat. Per això, podem afirmar que un dels trets bàsics d'aquesta modalitat d'ajuda entre iguals és que en la majoria de casos s'origina per oferir resposta a una necessitat concreta: evitar la segregació i l'aïllament de l'alumnat nouvingut tot establint un marc d'amistat i d'intercanvi cultural entre alumnes.

En el cas de l'acompanyament *l'acció pedagògica* és un aspecte que costa caracteritzar justament per la manera en que es configura l'activitat. Aquesta tipologia de pràctiques combinen dues finalitats fonamentals. La primera, tal com hem vist, vol propiciar el coneixement i la incorporació de l'alumnat nouvingut al centre. La segona pretén facilitar els processos de socialització i de cohesió entre alumnes. Així, amb aquestes experiències s'afavoreix la integració de l'alumnat a través de les relacions

d'amistat entre companys. Aquests objectius bàsics determinen dues qüestions pròpies d'aquest tipus d'activitats i que es troben íntimament vinculades: el rol de l'acompanyant i el context de la interacció. Pel que fa a l'acompanyant assumeix funcions relacionades amb el suport, l'orientació i la transmissió de la informació rellevant sobre el dia a dia a l'aula i al centre. Així, esdevé un referent i un company que recolza i guia a l'altre en el procés de familiarització amb la realitat que l'envolta, ajudant-lo en dues direccions. La primera ajuda és en relació a la transmissió de coneixements sobre el funcionament, la dinàmica i, en definitiva, les qüestions pràctiques de la institució: des dels diferents serveis que s'ofereixen fins a la normativa per la qual es regeix, entre d'altres. El segon tipus d'ajuda està vinculat als processos de socialització ja que sovint l'acompanyant esdevé un agent promotor de les relacions i un connector amb la resta de companys. En referència al context de la interacció les pràctiques d'acompanyament sempre tenen lloc en espais de trobada informals i quotidians. Per tant, l'intercanvi i els processos educatius en aquest tipus d'activitats es produeixen quan els alumnes es relacionen lliurement i de forma natural, considerant l'esbarjo com l'espai fonamental de les interaccions.

La *relació entre iguals* en aquestes activitats es caracteritza per presentar una associació de parelles basada en la proximitat i l'estabilitat. Dos aspectes, que tal com passa a la tutoria, resulten imprescindibles per a que es pugui consolidar la relació d'amistat entre els agents implicats i es puguin crear vincles de confiança que predisposin a l'intercanvi cultural. Aquest tipus d'experiències són de llarga durada i, donades les fites que

es pretenen assolir, els cal unes agrupacions fixes durant tot el temps que dura l'activitat.

En aquesta tipologia de pràctiques el *professorat* és una peça que resulta essencial per diversos motius. En primer lloc perquè és qui s'encarrega de planificar i organitzar l'activitat, tot determinant aspectes que van des de la configuració de les parelles a la formació dels alumnes que acompanyaran als altres. En segon lloc, perquè desenvolupa funcions bàsiques durant el procés d'ajuda que tenen a veure amb la supervisió i la revisió de les relacions. Finalment, perquè esdevé l'agent encarregat de propiciar els processos de reflexió amb l'alumnat implicat, la qual cosa contribueix a optimitzar i modificar el projecte quan és necessari.

Donats els objectius de les pràctiques d'acompanyament els *valors* que hi cristal·litzen i que es propicien amb aquestes activitats estan relacionats amb dues qüestions bàsiques: els vincles afectius i l'intercanvi cultural. Per tant, el tipus d'actituds que posen en joc els participants en aquesta modalitat d'ajuda entre iguals sobretot fan referència a l'aproximació, l'obertura i el coneixement de l'altre. Així doncs, podem afirmar que l'acompanyament contribueix a que els participants es facin amics, superin les barreres i prejudicis que sovint es tenen vers els altres, a la vegada que s'estableix un marc de confiança, seguretat i reciprocitat. A més, a partir de les activitats d'acompanyament es faciliten nous referents i models entre l'alumnat i, donat que moltes vegades són activitats voluntàries i que s'implementen fora de l'horari lectiu, els alumnes es veuen immersos en pràctiques solidàries i altruistes que contribueixen a

potenciar la implicació i la responsabilitat en els processos de socialització dels nois i noies nous al centre.

2.5. Mediació

“Pràctiques d’ajuda entre iguals basades en la resolució de conflictes”

Les pràctiques de mediació comprenen aquelles activitats en que els alumnes es posen en relació amb la finalitat de resoldre positivament els problemes que sorgeixen entre ells. Al quadre que segueix adjuntem un exemple d’aquesta modalitat d’ajuda entre iguals.

Grups d’ajuda al pati

Al CEIP Miguel Servet de Balerna a El Ejido, alumnes de segon cicle de primària esdevenen mediadors durant l’hora de l’esbarjo d’Infantil. És així com cinc o sis companys/es grans configuren els grups d’ajuda, els quals ajuden amb la seva experiència als petits per tal que puguin gaudir d’aquesta estona sense conflictes. A més, els alumnes mediadors també juguen amb els més petits.

Domene, B. (2007) “Mejor hablamos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, pp. 24-27.

A la mediació la *diferència* que permet que s’estableixi la relació d’ajuda es refereix a habilitats vinculades amb la gestió i la resolució positiva dels conflictes. Així, el marc d’aquestes experiències és sempre similar: un grup de companys esdevenen els agents mediadors entre dues parts que es troben confrontades. Amb aquesta tipologia d’activitats es persegueixen dos objectius fonamentals. El primer és emprar l’acció dels iguals com una eina molt favorable i sovint privilegiada a l’hora de resoldre situacions problemàtiques entre els alumnes. A través de la

mediació dels companys, emergeixen noves possibilitats relacionades amb la gestió i la solució dels conflictes, que potser únicament amb la intervenció dels adults no es podrien assolir. El segon objectiu és el d'afavorir que els alumnes assumeixin el control i la responsabilitat d'oferir una resposta davant les situacions en que la convivència es veu afectada negativament. Així, amb aquestes experiències es propicia la implicació i participació dels alumnes en la millora de les relacions, la qual cosa repercuteix en el nivell de compromís i d'acompliment dels acords establerts.

L'acció pedagògica a les pràctiques de mediació presenta dos trets bàsics: rols diferenciats i procés protocol·litzat. En relació als rols, a aquestes activitats sempre hi ha un grup d'alumnes que assumeixen una funció concreta i que reben el nom de mediadors. La seva missió principal es correspon amb la d'intervenir quan es dona algun conflicte entre companys i facilitar a les parts eines i estratègies per a solucionar-lo. A més, són els encarregats de conduir tot el procés de la mediació i de revisar com evoluciona la relació entre les parts. Donada la complexitat de la seva tasca, sovint resulta imprescindible proporcionar a aquests alumnes formació prèvia, la qual sol referir-se a les funcions que hauran de desenvolupar com a mediadors i a coneixements sobre el propi procés de la mediació. Pel que fa al segon tret, la protocol·lització del procés de mediació, vol destacar que en aquestes experiències es manifesten una sèrie de constants que els participants coneixen i segueixen durant el desenvolupament de l'activitat. En primer lloc, la mediació sempre segueix un mateix esquema: 1) explicació dels mediadors sobre el propi procés de mediació, 2) exposició del conflicte per part de les persones

implicades i amb l'ajuda i l'aportació dels mediadors, i 3) elaboració conjunta d'alternatives i establiment d'acords i pactes per solucionar el conflicte. En segon lloc, als processos de mediació entre iguals sempre hi ha unes normes que tant el grup de mediadors com les parts implicades han de seguir. Normes relacionades sobretot amb actituds que han d'imperar en el procés d'ajuda per a que la mediació es pugui dur a terme positivament. Ens referim a exemples com: respectar-se mútuament, escoltar quan els altres parlen o no perdre els nervis. Finalment, són activitats que solen realitzar-se a espais concrets degut a que poder disposar d'un lloc diferenciat i propi per a la mediació exerceix una elevada càrrega simbòlica en els protagonistes.

La *relació entre iguals* a aquesta modalitat d'ajuda entre iguals es caracteritza per l'agrupació en parelles, on la proximitat i la confiança esdevenen qüestions clau. A més, tot i que l'ajuda sol ser puntual i presenta una durada d'unes dues sessions, són experiències que tenen una continuïtat i que, per la temàtica que treballen, permeten que s'estableixi una relació molt intensa entre els agents implicats. No podem oblidar que són activitats que incideixen sobre aspectes dels que es deriven sentiments i emocions en els participants, la qual cosa condiciona el tipus de relació que es dona i les característiques de la interacció entre els alumnes.

El *professorat* a la mediació, malgrat no intervé durant el procés d'ajuda ja que el control l'assumeixen els propis alumnes, manté unes funcions que resulten essencials. Els educadors s'encarreguen de qüestions tan diverses com poden ser la gestió de les demandes, la configuració dels equips de mediació, la formació d'aquests agents o la

planificació de les mediacions, entre d'altres. A més, acompanyen a l'equip de mediadors durant l'activitat per tal de solucionar les possibles dificultats i optimitzar amb la seva experiència les accions dels iguals. Altrament, també realitzen un seguiment de com les parts implicades resolen el conflicte i compleixen els acords establerts. En la mediació els professors esdevenen uns agents que propicien la reflexió, faciliten ajuda, esdevenen el pont entre l'equip de mediadors i els alumnes en conflicte i, a més, fan un seguiment exhaustiu de tot el procés.

Pel que fa a la temàtica dels *valors* les pràctiques de mediació requereixen que els participants exercitin i desenvolupin una sèrie d'actituds i habilitats relacionades amb la gestió i la resolució dels conflictes. És així com amb aquestes activitats es facilita que els alumnes posin en joc algunes competències socials bàsiques de les que destaquen la capacitat d'escolta, el diàleg, el respecte i l'empatia. A més, aquestes experiències afavoreixen la convivència així com l'aprenentatge de les normes des de la responsabilitat i el compromís. Finalment, només destacar com els mediadors esdevenen referents ja que a través de la seva ajuda i intervenció es converteixen en un model i en un exemple per a les parts implicades.

Una vegada presentades i caracteritzades les diverses tipologies d'ajuda entre iguals, per concloure aquest segon bloc de contingut, a continuació adjuntem una taula resum amb els trets fonamentals i diferencials de cada modalitat.

	<i>En què es basa la diferència?</i>	<i>Quins són els fonaments de l'acció pedagògica</i>	<i>Quin és el format de la relació entre iguals?</i>	<i>Què ha de considerar el professorat especialment?</i>	<i>Quins valors predominen?</i>
<i>Monitoratge</i>	Un saber fer, una habilitat concreta	Compartir el que es sap i aprendre fent	Associació en petit grup: vincle sòlid però flexible	Les qüestions logístiques i d'organització: espais, materials necessaris	<ul style="list-style-type: none"> - Col·laboració - Cooperació - Responsabilitat - Participació - Diversió
<i>Tutoria</i>	Coneixements de caire instrumental i vinculats a matèries escolars	Ensenyar i aprendre conjuntament: intercanvi i col·laboració	Parelles: ajuda individualitzada i vincle consolidat	La configuració de les parelles, la formació dels tutors i la supervisió durant l'ajuda	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Motivació - Virtuts pedagògiques - Ajuda - Responsabilitat
<i>Difusió</i>	Coneixements específics compartits amb la resta o habilitats concretes relacionades amb la interpretació	Compartir un producte cultural combinant la vessant lúdica amb l'educativa	Gran grup: sense ajuda propera i directa però que provoca una vivència intensa en l'alumnat	El treball previ al servei: la preparació, l'organització i els assajos	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinença - Sentiment de comunitat - Reconeixement - Millora del clima
<i>Acompanyament</i>	L'experiència	Crear espais de relació informals i quotidians que afavoreixin el coneixement i la cohesió entre l'alumnat	Parelles: proximitat i estabilitat, són activitats de llarga durada i amb agrupacions fixes	L'establiment de les parelles, la supervisió i revisió de les relacions	<ul style="list-style-type: none"> - Afecte i apreciació - Amistat - Responsabilitat - Superació dels prejudicis - Actitud d'obertura - Seguretat - Reciprocitat
<i>Mediació</i>	Habilitats vinculades a la gestió i resolució positiva dels conflictes	Seguir un procés d'interacció molt protocol·litzat	Parelles: proximitat i confiança, tot i ser activitats puntuals impliquen una relació intensa	La gestió de les demandes, els processos de mediació i el seguiment dels acords	<ul style="list-style-type: none"> - Gestió i resolució positiva dels conflictes - Aprenentatge de normes - Millora de la convivència

3. Per una pedagogia de l'ajuda entre iguals

Als punts anteriors hem desenvolupat el concepte d'ajuda entre iguals conjuntament amb algunes característiques extretes de la pròpia definició. També hem presentat les modalitats que l'integren caracteritzant-les mitjançant alguns elements que considerem clau.

En aquest darrer apartat, amb la pretensió d'oferir una mirada global, precisa i que integri els principals continguts mostrats als capítols precedents, oferim una sistematització dels trets pedagògics bàsics de l'ajuda entre iguals. Així, presentem una síntesi de les línies pedagògiques que donen forma a les pràctiques que ens ocupen, ordenant i exposant el saber pedagògic que s'hi posa en joc. Però prèviament al desenvolupament d'aquesta temàtica, volem comentar alguns dels motius més destacats que ens fan considerar l'ajuda entre iguals com una tipologia de pràctiques molt recomanables i amb un elevat potencial educatiu.

3.1. Per què impulsar les pràctiques d'ajuda entre iguals?

Tot i la dificultat que comporta sintetitzar els motius que ens fan considerar l'ajuda entre iguals com una proposta educativa rellevant, creiem que aquests es poden agrupar entorn quatre qüestions fonamentals: la naturalesa variada de les necessitats, les adquisicions que s'originen, la incidència en els participants, les peculiaritats de la interacció i altres potencialitats. A continuació desenvolupem les idees principals de cadascun d'aquests punts.

La naturalesa variada de les necessitats. Tal com hem vist mitjançant l'ajuda entre iguals sempre es propicien les relacions interpersonals entre alumnes. I és que malgrat els educadors ho tinguin més o menys present a l'hora de dissenyar i implementar les propostes d'aquest tipus, es tracta de pràctiques que afavoreixen la creació de vincles afectius, l'amistat, l'ajuda i la cura en una situació de proximitat entre els participants. Així doncs, podem afirmar que a través de l'ajuda entre iguals sempre s'ofereix resposta a una qüestió imprescindible pel creixement personal i social de l'alumnat: afavorir les relacions i el reconeixement mutu entre companys.

Però més enllà d'aquesta necessitat que podríem anomenar de base, sorgeix un ampli ventall de possibilitats i mitjançant l'ajuda entre iguals es poden treballar qüestions de naturalesa variada. A continuació adjuntem una taula amb algunes de les necessitats sobre les que permet incidir la proposta conjuntament amb alguns exemples il·lustratius.

<i>Necessitat</i>	<i>Exemples d'activitats</i>
Treballar alguna qüestió acadèmica en concret com poden ser la lectura, les matemàtiques o l'aprenentatge de la llengua	Activitats de tutoria, crèdits variable de reforç, projectes de voluntariat lingüístic
Afavorir la integració social, la cohesió i l'adaptació de l'alumnat	Projectes de padrins d'aula o de joves guia
Resoldre positivament els conflictes i afavorir la bona convivència al centre	Programes de mediació
Potenciar la participació de l'alumnat	Associacions d'alumnes que organitzen activitats o tallers
Reconèixer i valorar públicament el treball fet pels alumnes	Obres de teatre i exposicions

Finalment, només ens agradaria destacar que malgrat algunes activitats incideixen molt clarament sobre una necessitat concreta, la realitat és complexa i les propostes educatives no són excloents, sinó que incideixen sobre diverses necessitats a la vegada. Així, per exemple, a través d'un programa de voluntariat lingüístic es pot treballar amb els joves la necessitat de practicar i aprendre la llengua catalana, a la vegada que afavorir l'adaptació, la integració i la cohesió social entre l'alumnat.

Les adquisicions que s'originen. Considerem l'ajuda entre iguals com un exemple del que és una bona pràctica educativa, un tipus d'activitat complexa que activa dinamismes i sinèrgies de diferents ordres i a diferents nivells. Així, es tracta d'una proposta que ofereix elevades possibilitats als educadors. Aquesta consideració ens permet afirmar que la seva implementació no només permet treballar educativament sobre una qüestió concreta sinó que contràriament, permet incidir sobre varietat de continguts vinculats amb el saber, el saber fer i el ser.

En primer lloc, mitjançant l'ajuda entre iguals es poden treballar continguts curriculars a la vegada que qüestions específiques. Un taller amb els petits de l'escola basat en l'electricitat estàtica o una activitat de difusió d'un projecte realitzat pels alumnes més grans, il·lustren diferents àmbits de treball. També es facilita que els alumnes adquireixin i desenvolupin les competències bàsiques: les comunicatives, les metodològiques, les personals i aquelles vinculades amb el convida i habitar el món. Així, els coneixements i les habilitats són emprats de forma transversal, interactiva i dinàmica. Altrament, s'originen aprenentatges vinculats amb el servei: com fer de mestre, com es prepara una activitat amb els petits o com fer una obra de teatre, són alguns

exemples que il·lustren aquestes adquisicions. Finalment, l'ajuda entre iguals permet treballar continguts de caire sociocultural relacionats amb una determinada realitat social, cultural o institucional.

En segon lloc, considerem que les pràctiques d'ajuda entre iguals són impregnades per infinitat de valors que són viscuts, practicats, transmesos i apresos pels alumnes. Aquests valors fan referència a quatre àmbits fonamentals: el personal, l'interpersonal, el de la interacció educativa i la convivència institucional. Dins l'àmbit personals considerem aquelles adquisicions vinculades als protagonistes: com se senten rebent o oferint el servei i quina és la seva predisposició a l'ajuda. Per àmbit interpersonal ens referim a aquells aspectes derivats del procés relacional educatiu: el reconeixement de l'alteritat que implica sortir del propi jo per considerar als altres, o la cura i l'ajuda esdevenen tendències fonamentals pel correcte desenvolupament de l'activitat. La interacció educativa engloba les qüestions relacionades amb la tasca pedagògica, és a dir, la capacitat de treballar conjuntament i les virtuts pedagògiques que sorgeixen durant la relació. En l'àmbit de la convivència institucional incloem aspectes vinculats amb la pertinença, les normes de convivència o determinats aprenentatges relacionats amb instruments i processos relatius a la comunitat.

En definitiva, les pràctiques d'ajuda entre iguals són pràctiques molt riques i amb un elevat potencial educatiu. I encara que en funció del tipus d'activitat concreta podem identificar que s'incideix amb més intensitat sobre alguns dels aprenentatges esmentats, les adquisicions i aprenentatges s'originen de forma interrelacionada, complementària i simultània.

La incidència en els participants. Més enllà dels aprenentatges, les pràctiques d'ajuda entre iguals generen alguns efectes dignes de considerar en els propis protagonistes. Entre els més destacats considerem la incidència en la motivació, l'autoestima i la responsabilitat. Tot seguit oferim un breu comentari de cadascun d'aquests aspectes.

Pel que fa a la motivació, els alumnes implicats en aquest tipus de pràctiques mostren un gran interès i una molt bona predisposició a participar, i creiem que això es deu a diferents factors. D'una banda, són activitats que resulten atractives perquè permeten veure el sentit d'allò que es fa: els alumnes són conscients que els companys tenen alguna necessitat i que ells els poden ajudar. Veuen que poden fer alguna cosa per algú altre de forma satisfactòria, la qual cosa els fa sentir persones útils, capaces i valuoses. A la vegada, es descobreix la utilitat del coneixement en la mesura en que aquest es comparteix amb un altre. Altrament, són un tipus d'activitats que permeten veure els progressos i els assoliments. Encara que els objectius i processos educatius són a llarg termini, els participants observen amb una relativa rapidesa com evolucionen els companys. Ajudar a llegir, ensenyar a jugar a futbol o acompanyar a algú que acaba d'arribar a l'escola són tasques que permeten generar experiències positives i assolir les fites als participants en un període de temps relativament limitat.

Referent a l'autoestima considerem que l'ajuda entre iguals incideix directament en aquesta dimensió ja que els alumnes sempre s'afronten a un repte educatiu: ensenyar alguna cosa a algú. I és amb la seva implicació i el recolzament dels professors que ho aconsegueixen, originant un gran orgull i satisfacció personal. També cal destacar en aquest punt com alumnes que potser no tenen l'oportunitat de destacar en la vida escolar

diària, en aquestes activitats troben un espai en el que són els protagonistes. A més, pels receptors del servei, rebre l'ajuda desinteressada d'algun company els fa sentir estimats i recolzats, la qual cosa influeix molt positivament en el propi desenvolupament.

Finalment, com que són pràctiques que es basen en una relació d'ajuda i cura, generen un elevat grau de responsabilitat i compromís. Fer-se càrrec d'algú, acompanyar-lo i en definitiva, esdevenir un referent i un punt de recolzament, no és una tasca que es pugui fer de qualsevol manera. Així, encara que a vegades els alumnes han de fer un gran exercici d'autoregulació per a mantenir les formes i una actitud correcta amb els companys, ja que no podem oblidar que estem parlant d'iguals, el cert és que la majoria de vegades aquestes activitats afavoreixen que s'estableixi un marc de confiança i reciprocitat recolzat en la idea de responsabilitat.

Les peculiaritats de la interacció. Aquest quart motiu fa referència a les particularitats que presenten les relacions entre iguals. Partim d'una premissa bàsica: tot aprenentatge passa per la via de l'afecte, tota relació educativa s'ha de recolzar en la construcció d'un vincle afectiu entre educador i educand. Les pràctiques d'ajuda entre iguals es basen en l'amistat i el reconeixement entre l'alumnat i això fa que propiciïn els processos d'ensenyament i aprenentatge en una situació molt positiva, favorable i amb un elevat potencial educatiu. Un tipus d'interacció basada en la proximitat i la diferenciació de rols però que compta amb els beneficis propis de posar en relació a dues persones molt properes. Així, considerem que els alumnes esdevenen referents positius i que poden

assumir una funció molt pedagògica per diferents motius que a continuació comentem.

Al ser “iguals” i molt propers els alumnes educadors i els educands comparteixen codis: comparteixen un mateix llenguatge i és més probable que també comparteixin interessos i inquietuds. Aquest fet influeix directament en la comunicació i permet que es generi una relació de complicitat i afinitats, cosa que entre educador adult i alumnes és més difícil donada la diferència d’edat i generacional. Altrament, les relacions entre companys permeten la interacció educativa en un marc de confiança, reciprocitat i seguretat. Aquest fet, disminueix la por al fracàs i augmenta que els propis participants se sentin més compresos i recolzats. A més, considerem que els iguals posen en pràctica altres formes d’ensenyar diferents a les que posen en joc els adults que en determinades situacions poden ser de gran utilitat. Per exemple, en una experiència alumnes de batxillerat van aprofitar el joc del mocador per treballar les sumes amb els companys de segon de primària: enlloc de cridar per número ho feien formulant una suma. Els petits havien de fer l’exercici per poder participar. La creativitat pròpia d’infants i adolescents i l’avantatge de ser molt propers als destinataris del servei, activen algunes estratègies molt interessants. Encara que no podem obviar que la relació entre iguals també presenta alguns inconvenients derivats de la pròpia igualtat, pel que l’adult esdevé un agent essencial.

Altres potencialitats. Fins el moment ens hem referit a algunes qüestions vinculades amb fonaments i arguments educatius que fan de l’ajuda entre iguals una pràctica molt recomanable. En aquest darrer punt ens agradaria comentar algunes qüestions de tipus més pràctic i

vinculades amb l'organització i la logística de l'ajuda entre iguals, referint-nos a la senzillesa, a les relacions de parteneriat i a la detecció de problemàtiques específiques.

Pel que fa a la senzillesa, ens referim a com aquest tipus d'activitats no requereixen d'una gran infraestructura: permeten als docents incidir sobre qüestions diverses amb relativa facilitat. Així, malgrat la planificació i la supervisió esdevenen fonamentals, una vegada s'inicien són pràctiques que es desenvolupen sense grans complicacions. Encara que la interacció entre iguals, tal com hem comentat en repetides ocasions, mai funciona de forma autònoma i independent i sempre requereix de la figura de l'adult.

En segona instància, creiem que aquesta tipologia de pràctiques afavoreixen el treball conjunt entre el professorat, la qual cosa millora les relacions, el clima, l'intercanvi i el treball en xarxa. A més, gràcies a que aquestes activitats es basen en la reciprocitat, resulten educatives per ambdues parts implicades: els que fan i els que reben l'ajuda, el que permet als educadors treballar qüestions diverses amb l'alumnat.

Finalment, aquestes activitats permeten detectar possibles dificultats o problemàtiques que poden passar desapercibudes pel docent en situació de grup. Com que es basen en la relació propera i de confiança entre alumnes, els que ofereixen el servei poden obtenir informació rellevant en quant a qüestions personals o del propi grup. El traspàs i la comunicació d'aquesta informació a l'educador facilita que es puguin treballar determinades qüestions que potser d'una altra manera serien invisibles per l'adult.

Amb tot el mostrat veiem com l'ajuda entre iguals esdevé una proposta educativa molt positiva i recomanable ja que permet oferir resposta a necessitats de diversa índole, genera adquisicions i aprenentatges múltiples en els participants, aprofita els beneficis d'una relació peculiar i és una activitat relativament senzilla d'implementar pels educadors. En el punt que segueix oferim una sistematització dels seus trets pedagògics fonamentals que ens permeten presentar-la com una proposta rellevant d'educació en valors.

3.2. Trets pedagògics de l'ajuda entre iguals

Tal com mostràvem al primer apartat d'aquest darrer capítol a través de la definició i posterior caracterització, l'ajuda entre iguals presenta una sèrie de trets pedagògics en que es recolza i que li confereixen la pròpia identitat. Així, considerem com els seus eixos vertebradors la intencionalitat educativa, la diferència que permet la tasca pedagògica, la igualtat en l'estatus dels participants, la creació de vincles i la distinció en els rols.

En aquest punt, amb l'objectiu d'oferir una visió precisa i global de les pràctiques d'ajuda entre iguals presentem les línies pedagògiques que configuren la base del treball educatiu en aquesta tipologia d'activitats. També adjuntem una síntesi final amb algunes idees fonamentals i una taula resum de tots els continguts mostrats.

3.2.1. Facilitar formació als alumnes

La naturalesa de les activitats i el tipus de servei són dues qüestions que determinen el contingut dels processos formatius i el moment en que

es produiran. Pel que fa als *continguts* poden referir-se a diferents aspectes vinculats al servei. Les necessitats i característiques dels destinataris, com desenvolupar el rol d'ajudant o els continguts específics que s'han de transmetre, són algunes temàtiques que cal treballar amb l'alumnat. En relació al *format de la formació* hi ha pràctiques en que aquesta es realitza en el marc d'una sessió i de manera sistematitzada, mentre que a d'altres té lloc de mode més informal i sobre la pràctica.

Però tot i aquesta variabilitat en el què i el com la majoria de pràctiques d'ajuda entre iguals requereixen obligatòriament d'algun tipus de formació amb els alumnes que oferiran ajuda als companys. Sembla inconcebible instaurar un projecte de mediació i no destinar algunes sessions abans del servei a explicar als mediadors quin serà el seu rol o quin procés hauran de seguir de forma detallada. I tampoc tindria molt sentit iniciar una tutoria entre iguals i no treballar amb els tutors sobre com s'ha d'ensenyar als companys.

Amb tot això resulta imprescindible destinar un temps *abans del servei* a formar als futurs ajudants incidint sobretot en el seu rol i la tasca que hauran de realitzar. Així, tot i que es pugui considerar que hi ha activitats d'ajuda entre iguals que no requereixen de formació prèvia, a la pràctica si es destina un temps a treballar amb els alumnes que oferiran el servei, aquest es veu optimitzat des de l'inici. A la vegada s'afavoreix que els alumnes comencin més segurs i amb una base que els permet avançar progressivament en l'exercici de la seva tasca educativa.

Més enllà de la fase prèvia a la interacció *durant el desenvolupament* de les activitats la formació també esdevé bàsica per un motiu: els participants sovint necessiten indicacions i ajuda dels educadors adults per poder exercir el seu rol amb èxit. Els processos formatius apareixen de

manera menys sistemàtica i més natural, però resulta del tot necessària per a que el servei es pugui oferir favorablement. Proporcionar estratègies didàctiques als alumnes o introduir elements que no es poden passar per alt relacionats amb el rol educatiu a desenvolupar, són alguns exemples del tipus de formació a que ens referim.

En resum, com a tota pràctica d'aprenentatge servei la formació a l'ajuda entre iguals esdevé fonamental i els educadors l'han de treballar en profunditat si es vol oferir un servei de qualitat i es volen afavorir l'adquisició d'aprenentatges significatius en l'alumnat.

3.2.2. Propiciar la reflexió

A l'ajuda entre iguals resulta determinant afavorir que els alumnes puguin prendre consciència i distància de les pròpies accions. Així, cal destinar moments amb l'alumnat a pensar i compartir el que s'està fent, com s'està fent o amb qui s'està fent, entre d'altres qüestions. Tal com passava amb la formació, el contingut i els moments de la reflexió són diversos i depenen del tipus d'activitat concreta que s'estigui implementant. Però podem distingir algunes qüestions generals que tot seguit comentem.

Pel que fa a la *ubicació dels processos reflexius* distingim entre la ubicació a espais concrets fora de l'activitat o durant el desenvolupament del servei. Els espais concrets engloben el tractament de determinades temàtiques dins les assemblees de curs, a les tutories conjuntes, a tutories individuals amb els participants o, fins i tot, dins les classes de matèries específiques relacionades amb l'activitat. Aquests espais es poden obrir abans, durant o després del servei i resulten especialment positius perquè permeten abordar temàtiques fonamentals per l'experiència.

Si la reflexió es realitza *abans del servei* es pot treballar amb els alumnes sobre la necessitat. Parlar de la situació dels alumnes que acaben d'arribar al centre, de la conveniència de crear tallers a l'hora del pati per aprofitar educativament aquesta estona o de treballar per una cultura de la mediació, són alguns exemples dels temes que es poden tractar. I incidir sobre aquestes problemàtiques resulta molt profitós ja que propicia que els alumnes puguin veure el sentit i la finalitat de la seva ajuda posterior. Als espais de reflexió també es pot oferir als participants l'oportunitat de posar en comú i exterioritzar dubtes, pors o possibles angoixes. Dialogar sobre la dificultat de posar límits als petits, de coordinar-se entre monitors per a realitzar les activitats o de l'existència de conflictes complexos entre companys, són alguns exemples. Però no tot el que es treballa són problemes o dificultats, sinó que aquests espais resulten molt adients per a que els educadors destaquin els aspectes positius derivats de l'acció dels participants. Com ara quan un alumne ha emprat un recurs molt efectiu durant l'ajuda i aquest es comenta i comparteix amb la resta de companys.

En referència a la reflexió *durant el desenvolupament* del servei, aquesta sempre ve propiciada pel docent qui, a partir de l'ajuda i la interacció entre iguals, aprofita per introduir elements dignes de considerar. Els continguts de la reflexió en aquestes intervencions es refereixen a dues qüestions: la relació d'ajuda i altres elements rellevants. Pel que fa a l'ajuda, resulta gairebé obligatori per a la optimització del servei i el propi aprenentatge dels alumnes introduir temes que facin pensar als alumnes sobre qüestions vinculades amb la seva relació amb els altres, ja siguin els receptors o els que ofereixen el servei. Ens referim a quan s'aprofita per afavorir que els alumnes prenguin consciència del seu rol o modifiquin determinades accions. En referència als altres elements

rellevants entenem la reflexió que propicien els educadors aprofitant determinades casuístiques. Un exemple que il·lustra aquesta situació és quan una professora, en el marc del desenvolupament d'una activitat de voluntariat lingüístic, introdueix preguntes relacionades amb la cultura de cadascun dels membres de la parella. Qüestions que originen un diàleg intens i constructiu entre els participants.

Més enllà dels espais dialògics i *després del servei* la reflexió es pot propiciar mitjançant la introducció d'alguns materials destinats a la valoració de les activitats. Que els alumnes hagin d'omplir fitxes, que elaborin petits informes i en definitiva, que disposin d'algun tipus de document que propiciï el feedback entre participants, esdevé de gran utilitat i dóna pistes sobre allò que cal modificar i el que no a futures actuacions. Així doncs, la revisió conjunta de la feina feta permet avançar i optimitzar de forma progressiva les activitats durant el seu desenvolupament.

3.2.3. Establir les agrupacions entre iguals

Pel que fa a les *agrupacions entre alumnes* l'ajuda entre iguals pot presentar tres formats: les parelles, el petit grup i el grup classe. Aquesta qüestió que en principi és purament quantitativa acaba determinant el tipus de relació i el vincle que es construeix entre l'alumnat. Un nombre reduït de receptors del servei augmenta les oportunitats d'interacció directa entre els participants i la proximitat afavoreix que el vincle afectiu es pugui consolidar durant el desenvolupament de l'activitat. La majoria d'ajudes entre iguals es basen en propiciar relacions molt properes i estables, i inclús en aquelles en que les possibilitats d'interactuar són més limitades, els alumnes viuen l'activitat amb molta intensitat.

En referència als *criteris per configurar les agrupacions* no disposem d'un mètode precís i en aquest sentit es poden produir dues situacions diferenciades. La primera és quan són els alumnes els que proposen una activitat per a realitzar amb els companys. En aquests casos l'associació entre iguals s'estableix de forma natural i s'origina degut a una demanda concreta. La segona és quan són els educadors els que han de determinar els membres de les parelles o grups. Aquesta situació és més complexa i malgrat no existeix una fórmula, si que disposem d'algunes estratègies per assegurar que l'agrupació de l'alumnat resulti positiva en la relació i en l'activitat. Un recurs per obtenir informació essencial a l'hora d'agrupar als alumnes és passar qüestionaris inicials en els que hagin de contestar preguntes relacionades amb els seus interessos i aficions. Aquests qüestionaris permetran als docents obtenir informació molt útil a l'hora d'establir les parelles, sobretot per projectes com són el voluntariat lingüístic o els joves guia. En els casos en que la relació serà més puntual però intensa, resulta de gran ajuda el coneixement del que disposen els professors sobre les habilitats o aptituds dels seus alumnes. Aquestes capacitats personals poden ser determinants a l'hora de proposar un equip de mediadors o un grup de monitors per dinamitzar un taller. Altrament, es poden aprofitar espais més distesos per afavorir que els alumnes es coneguin i mica en mica, es vagin associant en funció de les afinitats personals. A una escola aprofitaven els acompanyaments a l'hort entre els alumnes de quart i P3 per a que els infants s'anessin coneixent ja que posteriorment treballarien plegats en diverses activitats de tutoria. Finalment en les activitats amb alumnes de diferents cursos, és molt profitós parlar i intercanviar impressions amb la resta de professorat a

l'hora d'establir les associacions: en funció dels trets del caràcter de cada infant, de les inquietuds personals o del nivell que presenten, per exemple.

Tal com veiem, les possibilitats són múltiples i cal adequar-les a les exigències de la pròpia activitat. És evident, però cal tenir present que no és el mateix posar en relació a dos alumnes per a que aprenguin a fer panellets, que agrupar-los per a treballar la lectura. Per tant, els criteris que s'hauran de considerar en una situació o altra a l'hora d'establir les agrupacions són diferents i venen determinats pel tipus d'interacció, per la tasca pedagògica a realitzar i per les característiques i necessitats dels participants.

3.2.4. Impulsar la relació més enllà de l'activitat

A les pràctiques d'ajuda entre iguals resulta molt positiu que els docents afavoreixin *l'extensió de relació* entre els participants més enllà de les activitats. Potser els alumnes interaccionen de forma natural fora dels espais destinats a l'activitat: no és sorprenent que juguin junts a l'hora del pati o que aprofitin l'estona de menjador per compartir una estona distesa. Però amb independència d'aquests espais informals es pot aprofitar per consolidar el vincle entre l'alumnat fent que participin plegats en altres activitats conjuntes. Si els receptors del servei són petits, les possibilitats són molt àmplies: acompanyaments pel centre, facilitar ajuda per a fer tasques concretes o preparar alguna festa plegats, són alguns exemples. Si els que ofereixen i els que reben el servei presenten edats similars també es poden organitzar activitats conjuntes per afavorir les relacions. Potenciar que els alumnes interaccionin independentment de l'ajuda entre iguals té efectes molt positius en la consolidació del vincle afectiu, a la vegada que contribueix a millorar les relacions i el clima a la institució educativa.

3.2.5. Potenciar les mostres d'agraïment

A les pràctiques d'ajuda entre iguals adquireixen una gran importància i esdevenen molt significatius petits detalls vinculats a la relació i que fan referència a les *mostres d'agraïment*. Així, encara que en el dia a dia les mostres d'afecte i el valor que se li atribueix a rebre i oferir ajuda es fan patents, es pot aprofitar per a treballar aquestes qüestions amb els alumnes més conscientment. Fer que els receptors del servei facin un escrit agraint l'ajuda dels companys o organitzar un intercanvi d'obsequis entre l'alumnat, són alguns exemples d'accions que no requereixen grans esforços però que comporten efectes molt positius en els protagonistes.

Aquestes mostres compartides d'afecte i de valoració mútua de l'activitat exerceixen una elevada càrrega simbòlica a la vegada que permeten materialitzar en un objecte una experiència vital molt significativa. La mare dels nens d'una escola que quan eren petits havien fet de tutors d'altres companys, durant una conversa ens explicava com avui, amb més de vint anys, encara guardaven els dibuixos que els seus alumnes els havien fet. També vam poder observar directament les abraçades i els plors que s'originaven en un intercanvi de regals entre els alumnes de P5 i els seus profes a l'assemblea final de curs. Poder recordar mentalment tot el viscut durant la interacció probablement sigui molt formatiu en un futur. Però potser ho serà encara més si es complementa i reforça amb un record material.

3.2.6. Agilitzar l'organització

La cura dels *aspectes organitzatius* a l'ajuda entre iguals per part del professorat esdevé fonamental per a que els protagonistes puguin portar a

terme la seva funció sense dificultats. Tal com veurem a continuació, distingim dos aspectes essencials: els espais i els materials. A la pràctica proporcionar un espai adequat, facilitar els desplaçaments i distribuir als participants són qüestions determinants en el correcte desenvolupament de l'activitat. Per exemple, si es tracta d'una experiència de padrins lectors i aquesta es realitza a l'aula, caldrà vetllar per a que les parelles es posin a treballar amb rapidesa i no interfereixin entre elles durant el servei. Si l'ajuda entre iguals es basa en un taller de futbol dels grans de l'escola amb els petits, caldrà facilitar-los l'espai adient per a que puguin practicar sense entrebancs. Pel que fa als materials resulten fonamentals a l'hora de realitzar el servei: triar un llibre que afavoreixi el treball de la lectura, facilitar fitxes adequades als ritmes dels alumnes, oferir jocs adients i que permetin adequar-se a les diferents edats o proporcionar temes de conversa interessants pels joves, són alguns exemples del tipus de consideracions que han de realitzar els educadors.

3.2.7. Regular la interacció

La *regulació de la relació* fa referència a la supervisió i suport que necessiten els participants per a poder mantenir una interacció positiva. Malgrat a les activitats s'estableixen dos rols diferenciats sovint els alumnes són massa "iguals", inclús en aquells casos en que la diferència d'edat és considerable. Així, a la relació poden aflorar trets propis dels infants que poden portar a situacions poc convenients. El més freqüent són les dificultats vinculades a la superació de l'egocentrisme i el canvi de la pròpia perspectiva. Deixar fer als petits i assumir un paper secundari en l'activitat, no imposar el propi criteri pel fet de ser més grans o fer un esforç per mantenir un comportament adequat, són alguns dels reptes als

que s'enfronten els alumnes que ajuden. Els que són ajudats han de respectar als companys, fer-los cas i seguir les seves indicacions, la qual cosa sovint no és senzilla.

L'ajuda entre iguals implica un exercici d'autoregulació i alguns aprenentatges que només són possibles mitjançant l'actuació del professorat, amb el que el recolzament i la reconducció de les situacions esdevenen fonamentals a la relació. Amb això, una de les tasques més importants dels educadors en aquest tipus d'experiències es correspon amb la resolució dels conflictes derivats de la interacció amb immediatesa: fent conscients als agents implicats de quina és l'arrel i ajudant-los a avançar en la relació.

3.2.8. Gestionar positivament la diferència

Vinculada amb la regulació de la relació sorgeix un altre aspecte que els educadors han de tenir en compte especialment: la *gestió positiva de la diferència*. Les activitats d'ajuda entre iguals es basen en una desigualtat en els coneixements, l'experiència o les habilitats. Aquesta diferència, que va més enllà de les particularitats pròpies de cada persona, és aprofitada pedagògicament i permet que uns alumnes ajudin a uns altres.

Quan aquesta desigualtat posa en relació a alumnes de cursos diferents, i sobretot a les activitats implementades a la primària, els rols s'accepten de forma natural: els petits assumeixen que els grans els puguin ensenyar quelcom sense massa dificultat. Però aquesta situació canvia a la secundària, en la que la diferència d'edat entre alumnes sovint és menor i la manera com viuen el rebre ajuda d'algú altre també. Així, és competència del professorat vetllar per a que ambdues parts se sentin còmodes amb l'activitat. Algunes estratègies que poden resultar de gran

utilitat són el canvi de rols una vegada ha passat un temps i afavorir les relacions de col·laboració i intercanvi. Situacions que permeten que tothom ofereixi i rebi ajuda en algun moment, la qual cosa és bàsica per l'autoestima i la motivació vers l'activitat dels alumnes amb més edat.

3.2.9. Treballar pel reconeixement de l'activitat

Les *mostres de reconeixement de l'activitat* a l'ajuda entre iguals engloben totes aquelles situacions que propicien els educadors per a valorar i compartir amb la resta la feina feta per l'alumnat. Aquest reconeixement es pot expressar a partir d'algun producte exposable. Recordem el cas d'una escola en que els petits que tenien "profes" més grans, van elaborar un petit mural amb fotos sobre les activitats en que eren ajudats. També es pot manifestar a través de les paraules del professorat. D'una banda, en actes o trobades importants i davant de la resta de comunitat educativa. Una assemblea de curs, una reunió de pares i mares, resulten espais especialment favorables per reconèixer públicament l'activitat i la participació de l'alumnat. De l'altra, els educadors també poden ressaltar el valor de l'experiència amb els agents implicats. Recordar la importància de l'ajuda, de la funció dels companys que la ofereixen i de la conveniència de mantenir una actitud correcta per poder rebre-la, són algunes de les qüestions sobre les que el professorat pot incidir amb comentaris i intervencions directes. Altrament, tot el tema dels obsequis i regals entre protagonistes també afavoreixen aquesta mostra del valor de rebre i donar.

Aquest tipus de consideracions resulten determinants per dos motius. En primera instància, perquè afavoreixen que els alumnes que ofereixen el servei es creguin el seu paper, la qual cosa té una repercussió

molt positiva en la implicació, el compromís, la seguretat i la pròpia intervenció. En segon lloc, contribueixen a donar valor al que es fa: l'ajuda entre iguals és una pràctica que es reconeix i s'aprecia per la resta. I sent així, no tot és vàlid, cal treballar dur per oferir una ajuda de qualitat i que respongui a les expectatives projectades per la resta en els participants.

1.1.10. Síntesi final

Per concloure aquest punt ens agradaria recollir algunes idees fonamentals que hem anat aportant en el desenvolupament de les línies de treball educatives precedents i que fan referència a quatre qüestions fonamentals: la reflexió, la formació, la relació i l'ajuda.

En primer lloc, cal destacar com *la reflexió i la formació* apareixen de manera interrelacionada i simultània a les pràctiques d'ajuda entre iguals. Sovint els educadors aprofiten els espais destinats a reflexionar per a formar als alumnes sobre com proporcionar l'ajuda favorablement. Així, incidir i considerar aquests elements és gairebé una exigència per dos motius fonamentals. D'una banda perquè aquests processos formatius i reflexius contribueixen a optimitzar la pròpia activitat repercutint directament en la tasca pedagògica dels alumnes i, per tant, en la qualitat del servei. De l'altra, perquè contribueixen a donar sentit a les accions, la qual cosa augmenta el grau de compromís, la responsabilitat i la implicació dels protagonistes. Amb això, independentment del tipus d'activitat concreta, cal que els educadors dediquin temps i obrin espais per a que els participants i, sobretot els que ofereixen l'ajuda, puguin parlar sobre com va el desenvolupament de l'activitat i com se senten. Compartir amb la resta i obtenir la visió de l'adult fa que les angoixes disminueixin i augmenti la seguretat. Així, aquests processos resulten

elevadament formatius i permeten millorar les accions i la intervenció de l'alumnat.

En segon lloc, cal considerar que les activitats d'ajuda entre iguals presenten alhora un elevat *component formatiu i emocional*: sense afecte no hi ha aprenentatge possible i a banda de treballar per assolir uns objectius educatius a través de la relació els alumnes es coneixen, es fan amics i mica en mica, construeixen una relació basada en l'apreci, la confiança i el reconeixement. Aquest fet és fonamental, ha de ser considerat pels educadors i en gran mesura, cal que siguin ells els que tinguin cura de la construcció del vincle afectiu entre els participants. Però, com vetllar per que la relació entre alumnes sigui positiva? No hi ha una recepta precisa i depèn de l'activitat, de les característiques dels participants i del tipus de relació particular que es doni entre companys. Però tot i aquesta variabilitat, tal com hem vist, cal que els educadors considerin amb la seva intervenció algunes qüestions. Destacant especialment la configuració de les agrupacions, l'extensió de la relació més enllà de les activitats i la cura de petits detalls.

En tercer lloc, només destacar com contràriament al que es podria pensar, les pràctiques d'ajuda entre iguals són un tipus d'activitat que sempre *requereixen de la supervisió, l'acompanyament i el suport d'un educador adult*. Es tracta d'una proposta educativa que no funciona sola tot i que la intervenció del professorat varia en funció del tipus d'activitat i l'edat dels protagonistes. No és el mateix una experiència de monitoratge entre alumnes de batxillerat amb un cert bagatge que ensenyen jocs als companys, que un projecte de mediació entre alumnes de primària. Així, és competència dels docents determinar i concretar quin serà el seu rol

durant el desenvolupament de l'ajuda, adaptant-se a les diverses situacions, així com a les característiques i necessitats de l'alumnat.

Finalment adjuntem una taula resum amb els trets pedagògics fonamentals de l'ajuda entre iguals conjuntament amb les línies de treball educatiu que comporten per als docents.

<i>Per una pedagogia basada en la relació interpersonal educativa entre iguals...</i>	
Trets pedagògics	<ul style="list-style-type: none"> - Intencionalitat educativa - Igualtat i diferència - Creació de vincles - Diferenciació de rols
Línies de treball	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar formació als alumnes - Propiciar la reflexió - Establir les agrupacions entre iguals - Impulsar la relació més enllà de l'activitat - Potenciar les mostres d'agraïment - Agilitzar la organització - Regular la interacció - Gestionar positivament la diferència - Treballar pel reconeixement de l'activitat

VI. Reflexions finals

Tal com mostràvem a la presentació la recerca realitzada es va originar per intentar oferir resposta a un interrogant sobre el tipus de pràctiques que s'empren als centres educatius per afavorir la relació afectiva entre els iguals. Per intentar respondre aquesta qüestió hem estudiat en profunditat l'ajuda entre iguals, una modalitat de pràctiques d'aprenentatge servei i d'educació en valors. Un tipus d'activitat d'alt contingut formatiu que ofereix elevades possibilitats i àmbits de treball als educadors.

El procés d'investigació ha estat integrat per quatre estudis interrelacionats: un anàlisi bibliogràfic, una meta-anàlisi d'experiències escrites, diversos estudis etnogràfics i un anàlisi i reflexió sistemàtic. Mitjançant aquests processos hem pogut observar i conèixer detalladament la realitat, captar l'essència de l'ajuda entre iguals i teoritzar sobre alguns dels seus dinamismes pedagògics més destacats.

En aquest sisè capítol aportem algunes reflexions finals extretes amb l'elaboració de la tesi presentada. El capítol consta de dos apartats. En el primer oferim una sistematització de les conclusions que es deriven de la recerca. En el segon oferim el desenvolupament d'alguns aspectes relacionats amb les limitacions i el futur de la tesi realitzada.

1. Conclusions

Amb la realització de la tesi doctoral ens plantejàvem dues fites essencials. La primera estudiar, sistematitzar i veure en profunditat les pràctiques d'ajuda entre iguals. La segona, retornar a la comunitat educativa un retrat de la realitat observada i analitzada, amb la intenció de reconèixer i difondre aquest tipus d'activitats. Per arribar a aconseguir aquestes finalitats hem realitzat quatre estudis vinculats amb els que hem assolit els objectius formulats a l'inici de la investigació. A continuació adjuntem les conclusions que es deriven de l'assoliment de cada objectiu amb una breu explicació.

1. Conèixer les principals línies de reflexió educativa basades en la relació entre iguals

A través de l'anàlisi bibliogràfic realitzat hem pogut profunditzar sobre la temàtica de les interaccions entre alumnes a l'aula i aquesta primera aproximació ens ha facilitat alguna informació bàsica pel desenvolupament de la recerca.

En primer lloc l'anàlisi ens ha descobert la naturalesa complexa de les pràctiques que ens ocupen. L'ajuda entre iguals esdevé un tipus de d'activitat que ofereix àmplies possibilitats pedagògiques i que permet ser abordada des de diferents perspectives i disciplines. En segon lloc, la presentació de les diverses obres ens ha facilitat una visió general dels tipus d'interaccions educatives entre iguals més emprades. En tercer lloc, amb l'elaboració d'aquest estudi hem conegut i sistematitzat alguns dels

elements pedagògics claus de la proposta. Finalment, creiem que a través d'aquesta primera investigació hem assolit dues qüestions fonamentals: la delimitació del nostre objecte d'estudi i el coneixement d'una sèrie de pràctiques en relació.

2. Comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica, analitzar la seva naturalesa, definir el concepte d'ajuda entre iguals i fixar les diferents modalitats

Concretat l'objecte d'estudi i amb el coneixement d'algunes activitats properes a l'ajuda entre iguals, vam iniciar una segona recerca consistent en una meta-anàlisi d'experiències escrites. Amb aquesta primera aproximació empírica hem arribat als objectius que ens formulàvem tal com veurem.

Mitjançant la recerca hem pogut comprovar l'existència d'experiències d'ajuda entre iguals a la tradició pedagògica escrita, seleccionar una mostra significativa i veure l'impacte d'aquest tipus d'activitats al nostre context. Altrament, l'anàlisi dels documents ens ha permès construir el concepte d'ajuda entre iguals: elaborar la definició i establir les modalitats que l'integren. Finalment, hem obtingut i sistematitzat els trets pedagògics més rellevants d'aquest tipus de pràctiques en relació a l'aprenentatge servei i l'educació en valors.

3. Analitzar algunes pràctiques significatives d'ajuda entre iguals, determinar els seus principals dinamismes i valors, i presentar-les de manera descriptiva.

Una vegada contextualitzada i caracteritzada l'ajuda entre iguals a la realitat educativa, vam iniciar una segona aproximació empírica consistent en l'elaboració de diversos estudis etnogràfics. Tal com veurem, la realització de les etnografies ens va facilitar la consecució dels objectius plantejats.

D'una banda, amb l'accés a la realitat i la recollida d'informació hem pogut descriure i sistematitzar les principals fases que integren les experiències observades, descobrint així la seva forma i arquitectura de base. De l'altra, l'anàlisi de la informació ens ha permès sistematitzar els principals dinamismes pedagògics existents, aprofundint sobretot en la relació entre els alumnes. Finalment hem determinat els valors principals que s'expressen a les pràctiques d'ajuda entre iguals estudiades, sistematitzant i presentant els més destacats de cada experiència.

4. Caracteritzar l'ajuda entre iguals, sistematitzar les seves modalitats i presentar-les com a proposta rellevant d'educació en valors

Amb tota la informació obtinguda a través dels estudis anteriors hem realitzat un procés d'anàlisi i reflexió sistemàtica. A continuació adjuntem una síntesi dels assoliments en aquesta darrera fase de la recerca.

L'anàlisi i la reflexió entorn la informació recopilada ens ha permès detallar els trets característics de l'ajuda entre iguals, definir les diverses modalitats que l'integren i mostrar les característiques pròpies de cada tipologia.

En segon lloc, hem analitzat i sistematitzat els dinàmiques pedagògics principals de cada tipologia d'ajuda entre iguals, aportant informació sobre cinc qüestions fonamentals: la diferència que permet l'ajuda, l'acció pedagògica, la relació entre iguals, el paper del professorat i, els valors que hi predominen. Finalment, hem sistematitzat els trets pedagògics bàsics de l'ajuda entre iguals, presentant aquesta modalitat educativa com una proposta rellevant d'educació en valors.

2. Limitacions i futur

Per concloure la recerca ens agradaria dedicar un últim apartat a reflexionar entorn les limitacions i les perspectives de futur de la tesi. A continuació oferim algunes idees dignes de considerar en referència a la investigació realitzada.

Pel que fa a les *limitacions de la tesi* ens agradaria destacar dues de principals. La primera està relacionada amb l'amplitud de la temàtica. Com comentàvem amb anterioritat l'ajuda entre iguals és un tema susceptible de ser abordat des de diverses disciplines. A la nostra investigació la mirada sempre ha estat centrada i focalitzada entorn dues qüestions: l'aprenentatge servei i l'educació en valors. Així, bàsicament

ens hem dedicat a observar, sistematitzar, analitzar i descriure els processos i dinàmiques pedagògics. I això ha fet que ens veiéssim obligats a renunciar a estudiar en profunditat alguns temes que ens interessaven i ens cridaven l'atenció. Destacant especialment, entre les diverses possibilitats, l'estudi de la fonamentació filosòfica de l'ajuda entre iguals des de la ètica de la cura. Encetar aquesta temàtica hauria suposat obrir una nova línia de recerca més enllà dels nostres interrogants inicials, la qual cosa hauria estat un obstacle per avançar i assolir la consecució dels objectius que ens plantejàvem inicialment.

La segona limitació de la recerca està vinculada a la complexitat del nostre objecte d'estudi. Les pràctiques d'ajuda entre iguals són molt riques: activen sinèrgies i dinàmiques educatius de diferents ordres i nivells, i en elles cristal·litzen una àmplia gamma de valors. Aquest fet que a priori considerem com a molt positiu, a la realitat ens ha suposat algunes dificultats. A través de les recerques etnogràfiques hem pogut obtenir molta informació de naturalesa variada però sovint, per poder oferir una imatge intel·ligible de la realitat, hem hagut d'excloure l'exposició d'alguns elements i el poder tractar algunes qüestions als relats etnogràfics. D'altra banda, aquesta riquesa de l'ajuda entre iguals ha fet que a vegades al camp ens veiéssim desbordats per la quantitat de dades interessants que es podien obtenir. Centrar-nos, focalitzar la nostra atenció en determinades qüestions i delimitar la obtenció de la informació no ha estat una tasca senzilla.

En relació al *futur de la investigació* entorn l'ajuda entre iguals, creiem que precisament són les limitacions les que ens obren noves possibilitats. Amb la tesi realitzada hem pogut respondre a l'interrogant que ens formulàvem a l'inici. I ho hem fet, observant, descrivint i analitzant una tipologia de pràctiques basades en una relació d'ajuda. Unes pràctiques que prenen com a eix fonamental un dels dinamismes bàsics de reconeixement, la relació interpersonal: la relació cara a cara entre companys, l'amistat i la creació de vincles afectius. Un tipus d'activitats senzilles però amb una incidència elevada en els processos de construcció personal i social dels alumnes.

Veure en profunditat aquesta tipologia de pràctiques ens ha deixat al descobert nous camps de treball. I això ens ha portat a formular-nos més interrogants: Quina és la base filosòfica en que es recolza l'ajuda entre iguals? Quins efectes tenen les activitats que treballen qüestions més acadèmiques sobre el desenvolupament cognitiu? Què passa amb aquells estudiants que en la seva trajectòria escolar han participat a diverses activitats d'ajuda entre iguals? Què comporta exactament en els alumnes l'intercanvi de rols a les pràctiques de tutoria?

Ara potser seria moment d'obrir altres línies de recerca: la fonamentació filosòfica que proporciona la ètica de la cura a l'ajuda entre iguals, la influència d'aquest tipus de pràctiques en el desenvolupament cognitiu dels alumnes o la possibilitat de realitzar un estudi longitudinal sobre una experiència concreta d'ajuda entre iguals, són algunes possibilitats que ofereixen els temes emergents.

Finalment només afegirem que a nivell personal esperem que el futur de la tesi sigui molt fructífer i ens permeti continuar avançant en la construcció de coneixement.

Bibliografia

1. Referències escrites

- Alcoverro, C.; Lluís, T.; Vidal, A. (2004) "Representació de l'obra amb titelles de fil: "Mans enlaire!" de Ramon Folch i Camarasa". *Escola Catalana*, 412, pp. 38- 42.
- Allen, V. (ed.) (1976) *Children as teachers. Theory and Research on Tutoring*. New York, Academic Press.
- Apple, M. W.; Beane J. A. (Comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid, Ediciones Morata.
- Araújo, U.; Puig, J.M. (2007) *Educação e valores*. Sao Paulo, Summus Editorial.
- Aristóteles (1984) *Ética a Nicómaco*. Barcelona, Orbis.
- Arnal, J.; del Rincon, D.; Latorre, S. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- Bandura, A. (1987) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.
- Bárcena, F.; Mèlich, J. C. (1997) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.
- Barnach, M.; Bosch, E. (2003) "Petits i grans". *Guix*, 295, pp. 12-19.
- Baudrit, A. (2000) *El tutor: processos de tutela entre iguals*. Barcelona, Paidós Educador.
- Bauman, Z. (1997) *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur.
- Bosch, C.; Batlle, R. (2006) "Proyectos para mejorar la ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp.64-68.
- Buber, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós Editores.
- Buber, M. (1949) *¿Qué es el hombre?* México, F.C.E.

- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J.M.; Trilla, J. (1995) *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid, Edelvives.
- Camps, V. (2008) *Creure en l'educació. L'assignatura pendent*. Barcelona, Edicions 62.
- Camps, V. (1994) *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya.
- Carrasco, E. (2007) "Proyecto Jóvenes Guías. La ayuda entre iguales para incorporar nuevos alumnos". *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp. 17-19.
- Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (eds) (1990) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- Comins, I. (2009) *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Cortina, A. (2007) "Ethica Cordis". *Revista de Filosofía Moral y Política* (Instituto de Filosofía del CSIC), 37, pp. 113-126. Disponible a: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/112/112> [acces: 03/02/2011]
- Cortina, A. (2007) *Ética de la razón cordial*. Oviedo, Ediciones Nobel.
- Cortina, A.; Martínez, E. (1996) *Ética*. Madrid, Akal.
- Cowie, H. (1998) "La ayuda entre iguales". *Cuadernos de Pedagogía*, 270, pp. 56-59.
- Cowie, H.; Fernández, J. (2006) "Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollos y retos". *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), pp. 291-310. Disponible a: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116> [acces 22.01.2011].
- Cowie, H.; Wallace, P. (2000) "*Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*". London, SAGE Publications.

- Damon, D.; Phelps, E. (1989) "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Educational Research* (New York, Elsevier Inc.), 13 (1), pp. 9-19. Disponible a: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDF-4691P2G-6/2/fcf8384508a87d0cf48be61ea88dedce> [accés: 16.01.2011]
- Dewey, J. (1960) *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1957) *Educación y democracia*. Buenos Aires, Losada.
- Díaz- Aguado, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Díaz- Aguado, M. J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Díaz de Rada, A.; Velasco, H. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- Domene, B. (2007) "Mejor hablamos". *Cuadernos de Pedagogía*, 366, pp.24-27.
- Duran, D. (coord) (2003) *Tutoria entre iguals. Un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB.
- Duran, D. (2002) *La tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de l'Educació (tesi doctoral; director: Carles Monereo).
- Durkheim, E. (2002) *La educación moral*. Madrid, Trotta.
- Escandell, A. (2006) "Escola coeducativa". *Escola Catalana*, 434, pp.32-34.
- Fernández, I. (2004) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.

- Foot H. C. (et al.) (eds.) (1990) *Children Helping Children*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Furco, A.; Shelley, H. B. (eds.) (2002) *Service-Learning: The Essence of the Pedagogic*. Greenwich, Information Age Publishing.
- Gijón, M. (2004) *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona, Editorial Graó.
- Ginebra, M.; Munts, D.; Cobos, M.; Feu, M. T. (2007) "Tutors de contes". *Guix*, 333, pp. 53-59.
- Gómez, M.; Hernández, T. (2007) "Nos vemos en los libros". *Cuadernos de Pedagogía*, 368, pp. 34-36.
- Grup Pi3eta. (2003) "Firomàtical i l'Enigmàtic Tuarab". *Perspectiva Escolar*, 273, pp. 42-51.
- Habermas, J. (1990) *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, Taurus.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hegel, G. W. F. (1978) *Escritos de juventud*. México, FCE.
- Honneth, A. (2009) *Reconeixement i menyspreu: sobre la fonamentació normativa d'una teoria social*. Barcelona, Breus CCBB.
- Honneth, A. (2007) *Reificación*. Buenos Aires, Katz.
- Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica.
- Jackson, P. W.; Boostrom, R. E.; Hansen, D. T. (2003) *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires – Madrid, Amorrortu Editores.
- Johnson, D.; Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Capital Federal, Aique Grupo Editor.

- Klopp, C.; Liptrot, J.; Klopp, K. (2005) *Getting started in service-learning*. NYLC, St. Paul.
- Levinas, E. (2001) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pretextos.
- Levinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, La balsa de la Medusa.
- Levinas, E. (1977) *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme.
- Malinowski, B. (1973) *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona, Península.
- Martí, E.; Solé, I. (1997) "Conseguir un trabajo en grupo eficaz". *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 59-64.
- Martín, X. (2008) *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona, Octaedro.
- Martín, X.; Puig, J.M. (2007) *Les set competències bàsiques per educar en valors*. Barcelona, Graó.
- Martín, X.; Rubio, L. (2006) *Experiències d'aprenentatge servei*, Barcelona, Octaedro.
- Martín, X.; Puig, J.M.; Padrós, M.; Rubio, L.; Trilla, J. (2003) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial.
- Martínez, M.; Hoyos, G. (coord.) (2006) *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona, Octaedro- OEI.
- Martínez, M.; Puig, J. M. (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó.
- Martínez, M.; Puig, J. M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- Mead, G. H. (2008) *La filosofía del presente*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mead, G. H. (1982) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, Paidós.

- Mèlich, J. C. (1994) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos.
- Mèlich, J. C.; Palou, J.; Poch, C.; Fons, M. (2000) *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Bcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Educación Solidaria (2007) *10 años de Aprendizaje y Servicio Solidario en Argentina*. Buenos Aires. Disponible a: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_libro_10.pdf [accés: 04/02/2011].
- Mugny, D.; Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México, Editorial Trillas.
- Muñoz, A.; Martín, X.; Puig, J. (2006) "Siete ejemplos para visualizar el aprendizaje - servicio". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp.70-79.
- Ovejero, A. (1999) *El Aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- Paredes, E. (2006) " Jóvenes que se ayudan para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 42-45.
- Perret- Clermont, A.N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid, Visor Libros.
- Puig, J. M. (2006) *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Puig, J. M. (2006) "El aprendizaje- servicio". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 56-59.
- Puig, J.M. (2003) *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.

- Puig, J. M. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- Puig, J.M. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Editorial Horsori.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006) *Aprenentatge servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona, Octaedro,
- Puig, J. M.; Palos, J. (2006) "Rasgos Pedagógicos del aprendizaje - servicio". *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.
- Pujadas, J.J. (coord.) Comas, D.; Roca, J. (2004) *Etnografía*. Barcelona, Editorial UOC.
- Pujolàs, P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic, Eumo Editorial.
- Ricoeur, P. (2005) *Caminos del reconocimiento*. Madrid, Trotta.
- Ripoll, R. (2003) "I després fou la forma". *Perspectiva Escolar*, 275, pp. 25-31.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Sanz, T. (2004) "Un món sencer a l'Institut. Una experiència d'intercanvi cultural ex-cèntrica a un IES". *Perspectiva Escolar*, 282, pp. 24-32.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Savater, F. (1991) *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
- Sbert, C. (2005) "Alumnos y alumnas que se enseñan". *Cuadernos de Pedagogía*, 342, pp. 28-31.
- Seguí, J. C. (2007) "Una experiencia del uso de la tutoría entre iguales como recurso instructivo para la acogida de alumnos inmigrantes". *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, pp.20-22.

- Sepúlveda, N.; Barra, I.; Sánchez, J. (2007) "Una experiencia de tutoría entre iguales que enriquece las opciones metodológicas en un centro". *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 23-27.
- Serrano, A. (2005) "Algunes experiències des de l'IES Montserrat Roig", a *Perspectiva Escolar*, 294, pp. 19-26.
- Sharan, S. (ed.) (1990) *Cooperative Learning. Theory and Research*. London, Praeger.
- Slavin, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Capital Federal, Aique Grupo Editor.
- Slavin, R. (et al.) (eds) (1985) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York, Plenum Press.
- Tapia, M .N. (2005) *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona, Debats d'Educació 6, Fundació Jaume Bofill.
- Tapia, M. N. (2001) *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Taylor, S. J., Bodgan, R. (1984) *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Topping, K.; Ehly, S. (1998) *Peer-Assisted Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. (1988) *The peer tutoring handbook. Promoting co-operative Learning*. Cambridge, Brookline Books.
- Trilla, J.; Puig, J. M. (2003) "Diseñar prácticas escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, 325, pp. 56-59
- Trilla, J.; Puig, J. M. (2003) "El aula como espacio educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 325, pp. 52-55.
- Tugendhat, E. (1993) *Autonconciencia y autodeterminación*. México, FCE.
- Tugendhat, E. (1988) *Problemas de ética*. Barcelona, Crítica.

Wittrock, M.C. (1997) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona, Paidós-MEC.

Wittrock, M.C. (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-MEC.

Woods, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

2. Referències digitals

Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

www.aprenentatgeservei.org [accés: 10/02/2011]

Barcelona: Senderi, educació en valors.

www.senderi.org [accés: 10/02/2011]

Dundee: Universitat de Dundee.

<http://www.dundee.ac.uk/eswce/people/kjtopping.htm> [accés: 10/02/2011]

Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

<http://www.me.gov.ar/edusol> [accés: 10/02/2011]

Annexos

Als annexos afegim la fitxa de cadascun dels articles analitzats a la meta-anàlisi d'experiències d'ajuda entre iguals escrites. A continuació adjuntem la relació de fitxes conjuntament amb el títol de l'experiència en que es basen.

Article 1	Mejor Hablamos
Article 2	Nos vemos en los libros
Article 3	Una escuela democrática basada en la participación
Article 4	Vamos a jugar
Article 5	Contamos cuentos a los más pequeños
Article 6	Jóvenes que se ayudan para aprender
Article 7	Alumnos y alumnas que se enseñan
Article 8	Enseñamos y aprendemos juntos
Article 9	La relación entre diferentes edades
Article 10	Una cooperativa para atender la diversidad
Article 11	¿Qué queremos aprender?
Article 12	Matemàtiques o gimcanàtiques?
Article 13	Educació 0-12 al món rural
Article 14	Projectes d'innovació educativa. L'educació per a la ciutadania a través del diàleg i la participació a l'aula: una eina per a la pràctica a partir de la reflexió i l'acció.
Article 15	Projecte de biblioteca-mediateca: aprendre a informar-se i comunicar-se.
Article 16	L'aula: treball en xarxa a l'aula.

Article 17	Algunes experiències des de l'IES Montserrat Roig
Article 18	Iguals i diferents. Audiovisual en format DVD per afavorir la participació dels joves en els processos de millora dels centres educatius.
Article 19	Molts colors, un mateix món.
Article 20	Un món sencer a l'Institut. Una experiència d'intercanvi cultural ex-cèntrica a un IES.
Article 21	Ensenyar per aprendre: un treball cooperatiu
Article 22	Firomàtical i l'Enigmàtic Tuarab
Article 23	I després fou la forma
Article 24 (1)	Ensenyar i aprendre llengua a "La Monjoia"
Article 24 (2)	Ensenyar i aprendre llengua a "La Monjoia"
Article 25 (1)	Accions per incentivar l'ús del català
Article 25 (2)	Accions per incentivar l'ús del català
Article 26	Experiències de ciutadania
Article 27	Escola coeducativa
Article 28	Un monogràfic ben nutritiu: l'alimentació
Article 29	Representació de l'obra amb titelles de fil: "Mans enlaire!" de Ramon Folch i Camarasa
Article 30	Voluntariat lingüístic
Article 31	La elaboración de materiales didácticos por los propios alumnos y profesores
Article 32	Innovando en el aula de inglés
Article 33	Una experiencia de tutoría entre iguales que enriquece las opciones metodológicas en un centro.

Article 34	Una experiència del uso de la tutoria entre iguals com a recurs instructiu per a l'acollida d'alumnes immigrants.
Article 35	Projecte Joves Guies. L'ajuda entre iguals per incorporar nous alumnes.
Article 36	"Read On", un programa escocès per a la millora de la lectura
Article 37	L'educació física i el joc en la integració del alumnat immigrant
Article 38	Entrevistes per conèixer millor altres llengües i costums
Article 39	L'expressió oral quan falten les paraules
Article 40	Fer el institut més nostre
Article 41	L'experiència d'acollida, un aprenentatge constant
Article 42	Tutors de contes
Article 43	Relació amb l'entorn educatiu
Article 44	Tots iguals, tots diferents
Article 45	L'escola, un lloc per relacionar-se
Article 46	Quant fa aquest camp? La necessitat de compartir una escala
Article 47 (1)	El sentit de la celebració de Nadal
Article 47 (2)	El sentit de la celebració de Nadal
Article 48 (1)	Projectes d'innovació en l'organització d'un centre
Article 48 (2)	Projectes d'innovació en l'organització d'un centre
Article 49	Experiència musical en una ZER
Article 50	A ritme de contes

- Article 51 Heu pensat què podeu fer si, quan impartiu una classe de valencià en un segon d'ESO, teniu la sensació que esteu sols?
- Article 52 Llegir i escriure, a qui i per què?
- Article 53 Petits i grans
- Article 54 Espai de col·laboració i cooperació, fer de mestre
- Article 55 Complicitats i comunicació a l'escola Estel-Guinardó
- Article 56 "Hi ha un altre món possible, però és en aquest"

Índex

Preàmbul	1
-----------------------	---

I. Presentació	9
-----------------------------	---

1. Per què elaborar una tesi sobre l'ajuda entre iguals?	12
1.1. <i>L'ajuda entre iguals com a pràctiques d'aprenentatge servei</i>	13
1.1.1. Els orígens de l'aprenentatge servei.....	14
1.1.2. Una definició d'aprenentatge servei.....	15
1.1.3. Elements bàsics de l'aprenentatge servei.....	16
1.1.4. Utilitat i potencialitats de l'aprenentatge servei.....	18
1.1.5. Tipologia de projectes d'aprenentatge servei.....	20
1.1.6. L'ajuda entre iguals: una modalitat d'aprenentatge servei.....	21
1.2. <i>L'ajuda entre iguals com a pràctiques d'educació en valors</i>	23
1.2.1. Una determinada concepció de l'educació en valors.....	24
1.2.2. Una experiència vital compartida: arrelament i obertura.....	25
1.2.3. Dinamismes d'obertura als altres.....	27
1.2.4. L'ajuda entre iguals com a espai de relació interpersonal.....	30
1.3. <i>Objectius i metodologia</i>	31

II. Aproximació teòrica	38
--------------------------------------	----

1. Història dels processos educatius entre iguals	42
--	----

2. Propostes pedagògiques basades en la interacció entre iguals	47
--	----

2.1. <i>Topping i Ehly</i>	50
2.1.1. L'aprenentatge assistit entre iguals	51
2.1.2. Tipologies d'aprenentatge assistit entre iguals	52
2.2. <i>Alain Baudrit</i>	56
2.2.1. El tutor	56
2.2.2. Les formes tutelars	58
2.2.3. Possibles inconvenients de la tutoria	60
2.2.4. La formació de les parelles.....	61
2.2.5. Altres qüestions	63
2.3. <i>Robert Slavin</i>	64
2.3.1. Característiques fonamentals dels mètodes d'aprenentatge cooperatiu	65
2.3.2. Beneficis de l'ús de l'aprenentatge cooperatiu.....	66
2.3.3. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu.....	71
2.3.4. L'organització de l'aula i l'escola cooperativa.....	78
2.4. <i>David i Roger Johnson</i>	79
2.4.1. Estructures d'objectius educatius: competició, individualisme i cooperació	80
2.4.2. Components bàsics de la cooperació.....	82
2.4.3. Tipologia dels grups d'aprenentatge cooperatiu.....	85
2.4.4. Resultats de la cooperació sobre l'aprenentatge.....	89
2.5. <i>Helen Cowie i Patti Wallace</i>	91
2.5.1. Característiques de l'ajuda entre iguals.....	93
2.5.2. Programes d'ajuda entre iguals per a totes les edats	94
2.5.3. Programes d'ajuda entre iguals per estudiants de secundària i universitat.....	97
2.5.4. Altres consideracions.....	98
3. Síntesi final	100

III. Meta-anàlisi d'experiències escrites..... 105

1. Metodologia..... 108

1.1. *Delimitació del corpus d'anàlisi*..... 109

1.2. *Primeres definicions: l'ajuda entre iguals i les seves tipologies*..... 113

1.3. *Confeció de la fitxa*..... 115

1.4. *Recollida i buidat de dades*..... 126

1.5. *Anàlisi i interpretació dels resultats*..... 127

2. Anàlisi d'experiències d'ajuda entre iguals..... 130

2.1. *El concepte d'ajuda entre iguals*..... 130

2.2. *Elements d'anàlisi de l'ajuda entre iguals*..... 135

2.2.1. Elements sobre els participants..... 136

2.2.2. Elements organitzatius..... 142

2.2.3. Elements vinculats al servei..... 147

2.2.4. Elements relacionats amb la intencionalitat educativa..... 153

2.3. *Modalitats d'ajuda entre iguals*..... 166

2.4. *Anàlisi dels elements de cada tipologia*..... 168

2.4.1. Elements sobre els participants..... 170

2.4.2. Elements organitzatius..... 176

2.4.3. Elements vinculats al servei..... 183

2.4.4. Elements relacionats amb la intencionalitat educativa..... 190

IV. Estudis etnogràfics.....201

1. Metodologia.....204

1.1. *Accions prèvies al treball de camp*.....206

1.1.1. Disseny de la investigació.....207

1.1.2. Selecció dels escenaris.....208

1.1.3. Negociació de l'accés.....211

1.2. *Treball de camp*.....213

1.2.1. Entrada al camp.....213

1.2.2. Observació participant.....216

1.2.3. Recollida de dades.....222

1.2.4. Retirada del camp.....225

1.3. *Accions posteriors al treball de camp*.....226

1.3.1. Lectura i organització de les dades.....227

1.3.2. Anàlisi de les dades.....228

1.3.3. Presentació dels informes.....232

2. Experiències d'ajuda entre iguals a l'Escola Virolai.....237

2.1. *L'ajuda entre iguals a l'escola*.....238

2.2. *L'Apadrinament de la lectura*.....241

2.2.1. Planificació de l'experiència.....242

2.2.2. La primera trobada.....243

2.2.3. El desenvolupament de les sessions.....245

2.2.4. La tasca dels padrins.....245

2.2.5. La cloenda de l'Apadrinament.....248

2.2.6. Anàlisi de l'Apadrinament.....249

2.3. <i>La mediació</i>	253
2.3.1. Actuacions prèvies	254
2.3.2. Detecció de conflictes	255
2.3.3. El procés de mediació	256
2.3.4. La revisió dels acords	260
2.3.5. Trobades d'equip	261
2.3.6. El paper dels mediadors	262
2.3.7. El paper de la mestra	264
2.3.8. Anàlisi de l'experiència	267
2.4. <i>Experiències d'ajuda entre iguals a la secundària</i>	270
2.4.1. Una setmana d'activitats conjuntes	270
2.4.2. Els tallers extraescolars	274
2.4.3. Anàlisi de les experiències	277
3. <i>Les relacions d'ajuda a l'Escola Àngels Garriga</i>	280
3.1. <i>Els amics i amigues de quart</i>	282
3.2. <i>Els companys de cinquè</i>	289
3.3. <i>Els profes de sisè</i>	296
3.4. <i>Anàlisi de l'experiència</i>	308
4. <i>El monitoratge a l'institut Celestí Bellera</i>	319
4.1. <i>Les classes d'Educació Física</i>	321
4.2. <i>L'Associació Esportiva Escolar Celestí Bellera</i>	325

4.3. Assignatura optativa: “Activitat física i valors”	333
4.3.1. Sessió de formació	334
4.3.2. La Xocolatada Esportiva	338
4.3.3. Sessió d’educació en valors	341
4.3.4. La Jornada Esportiva	344
4.4. Anàlisi de l’experiència	348
5. El projecte Compartim Converses de l’institut El Castell	355
5.1. Organització	356
5.2. La formació	359
5.3. Les converses	361
5.4. La cloenda	365
5.5. Anàlisi de l’experiència	367
5.5.1. La relació d’ajuda	368
5.5.2. L’intercanvi cultural	372
5.5.3. La relació afectiva	376
V. Sobre l’ajuda entre iguals	383
1. Definició i característiques de l’ajuda entre iguals	386
2. Definició i característiques de cada modalitat	388

2.1. Monitoratge.....	389
2.2. Tutoria.....	392
2.3. Difusió.....	396
2.4. Acompanyament.....	400
2.5. Mediació.....	404
3. Per una pedagogia de l'ajuda entre iguals.....	409
3.1. Per què impulsar les pràctiques d'ajuda entre iguals?.....	409
3.2. Trets pedagògics de l'ajuda entre iguals.....	417
3.2.1. Facilitar formació als alumnes.....	417
3.2.2. Propiciar la reflexió.....	419
3.2.3. Establir les agrupacions entre iguals.....	421
3.2.4. Impulsar la relació més enllà de l'activitat.....	423
3.2.5. Potenciar les mostres d'agraïment.....	424
3.2.6. Agilitzar l'organització.....	424
3.2.7. Regular la interacció.....	425
3.2.8. Gestionar positivament la diferència.....	426
3.2.9. Treballar pel reconeixement de l'activitat.....	427
3.2.10. Síntesi final.....	428
VI. Reflexions finals.....	431
1. Conclusions.....	434

2. *Limitacions i futur*.....437

Bibliografia.....441

1. *Referències escrites*.....443

2. *Referències digitals*.....451

Annexos.....453

Índex459

*“La amistad es cosa muy necesaria
para la vida, pues sin amigos nadie
desearía vivir aunque poseyera todos
los demás bienes”*

Aristóteles, *Ética a Nicómano*