



**Universitat**  
de les Illes Balears

# Els Grups Interactius a l'Educació Primària

Jaume Morales Gili

**Memòria del Treball de Fi de Màster**

Màster Universitari d'educació Inclusiva

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016-2017

*Data: 19 de juny de 2017*

*Tutor del Treball: Maria Dolores Forteza Forteza*

## **Resum**

La societat actual requereix d'un canvi de paradigma educatiu: passar de la integració cap a la inclusió. Molts són els autors que manifesten les avantatges que això suposa i, cada cop més, hi ha centres disposats a acollir-se a aquest ideal, abandonant maneres de fer tradicionalistes i directives per adoptar-ne d'altres participatives i flexibles. Aquestes darreres tenen entre les seves fites principals que tots els infants progressin, afavorint l'èxit en l'aprenentatge i la participació de tothom, sense exclusions. Malgrat tot, l'aplicació de metodologies innovadores no es pot idear sense un procés profund de reflexió compartit per establir els principis que guiaran les accions cap a un plantejament inclusiu, i, a l'hora, un cop s'inicia el canvi és important valorar com es van desenvolupant les pràctiques; fer-ne una anàlisi esdevé cabdal per millorar permanentment allò que fem a les escoles. Per aquest motiu, s'ha decidit realitzar un estudi d'un centre d'educació primària per tal d'analitzar, des de la perspectiva inclusiva, les pràctiques que s'hi duen a terme, enfocant la mirada en una metodologia, la dels Grups Interactius.

**Paraules clau:** Educació inclusiva, metodologies innovadores, comunitat d'aprenentatge, heterogeneïtat, grups interactius.

## **Abstract**

Nowadays, the society needs to change their educational vision: moving from the integration to inclusion. Many authors show the benefits that this suppose and, increasingly, there are schools who wants to take this ideal, leaving traditional and directives ways to do it to take another more participative and flexible methodologies. The last ones have between their main reasons that every students improve, favoring their success in their knowledge and the involvement of everyone, without exclusion. However, the application of innovative methodologies can't be conceive without a deep process of sheared reflection to establish the reasons that guide all the actions to one inclusive approach, and, at the same time, when the change starts is important to value haw are the practices developing; make a test is indispensable to improve permanently all that we do in the schools. For this reason it has been decided make a study of one primary education school to analyze, from the inclusive perspective, the actions that are being taken, focusing the attention in one methodology, that of the interactive groups.

## **Key words**

Inclusive education, innovative methodologies, learning communities, heterogeneity, interactive groups.

## Índex

1. Introducció .....	5
2. Fonamentació Teòrica.....	6
2.1. Concepte d'Inclusió .....	6
2.2. Precedents de les metodologies participatives.....	8
2.2.1. Piaget i l'escola de psicologia social de Ginebra. ....	8
2.2.2. Lev Vigotsky.....	9
2.2.3. Piotr Kropotkin. ....	10
2.3. Passes prèvies a l'aplicació de les metodologies participatives .....	11
2.4. Els Grups Interactius com a metodologia d'aula .....	13
3. Objectius de l'Estudi .....	21
4. Metodologia .....	21
5. Anàlisi del Centre.....	22
5.1. Anàlisi del Projecte Educatiu de Centre .....	23
5.2. Opcions pedagògiques.....	24
5.3. Comunitat.....	25
5.4. Programes aprovats per la Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP).....	28
5.5. Els Grups Interactius al CEIP Son Ferrer .....	28
6. Anàlisi dels resultats .....	31
6.1. Programació .....	31
6.2. Implementació.....	33
6.3. Avaluació.....	35
7. Discussió i conclusions .....	37
8. Referències.....	43
9. Annexes.....	48
Annexe 1 .....	48
Annexe 2 .....	49
Annexe 3 .....	49
Annexe 4 .....	52
Annexe 5 .....	55
Annexe 6 .....	56

## 1. Introducció

Avui en dia hi ha un gran debat entorn al tema de la inclusió. Ens trobem amb una conjuntura social completament desfavorable a l'hora d'introduir pensaments fonamentats en la cooperació i participació de tots els alumnes.

Això és degut a que a les societats actuals es comencen a evidenciar alguns fets característics i contraris als principis que proposa la inclusió. Tal i com diu Blanco (2008) "La exclusión educativa y social son fenómenos crecientes tanto en los países desarrollados como en desarrollo" (p. 5). A més, segueix el seu discurs argumentant que:

La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a "quedar fuera de la sociedad" y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho (p. 5).

Un dels motius pels quals aquestes societats actuals pateixen tots aquests mals es degut als valors socials fonamentat en l'egoisme, la competitivitat i "l'excel·lència" induïts per la societat capitalista en la que vivim.

Tot aquest idealisme està reflectit en els sistemes educatius, els quals, encara que han anat evolucionant des de la exclusió cap a l'educació especial, arribant a la integració, segueixen postergant l'exclusió i segregació social dels alumnes més vulnerables. D'aquesta manera sorgeix el nou corrent de la inclusió. Blanco (2008) destaca la seva importància dient que:

La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje (p. 5).

Encara que la situació social sembli pessimista, trobem moltes situacions on, actualment, les escoles comencen a adoptar posicions canviants vers al concepte de diversitat dels seus alumnes, introduint la inclusió com a pilar del seu projecte educatiu.

## 2. Fonamentació Teòrica

### 2.1. Concepte d'Inclusió

És obvi reconèixer que totes les persones presentem unes capacitats diferents a les dels altres (heterogeneïtat), ja siguin referents a la ètnia, família, cultura, gènere, religió, destreses, etc. L'acceptació i el tracte d'aquesta diversitat és el que està produint el canvi de concepció dins el món educatiu, provocant que els centres es vegin amb la necessitat de reflexionar i adaptar les seves metodologies tradicionalistes, incorporant-ne de noves (les quals faciliten l'aprenentatge cooperatiu).

La inclusió respon a aquesta necessitat de canvi on el paradigma fonamentat en la integració no és suficient per atendre a tot l'alumnat. Molts d'autors defensen l'educació inclusiva i n'observen la seva lenta implementació al món educatiu. Una prova la trobem en les paraules de Mitchell (2005) on cita que “en los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos” (p. 2).

Per una altra banda, dins el context de l'educació general, a alguns països, tal i com ens diu la UNESCO (2001) citat a Aniscow (2014), encara es considera l'educació inclusiva com un fet d'atenció als nins amb discapacitats. No obstant això, internacionalment està cada cop més vista com una reforma que dona suport i acull la diversitat de tots els educands.

L'educació i les societats en general s'encaminen a que totes les persones tinguin dret a una educació de qualitat. Fins aleshores, aquest fet tan sols es pot aconseguir a través dels tres principis de l'educació inclusiva proposats per Aniscow, Both y Dyson (2006): presència, participació i progrés. Per tal de poder diferenciar entre els dos primers principis, Blanco (2008) ens fa una explicació dels termes dient que la presencia fa referencia a l'accés y la permanència dins el centre educatiu, per una altra banda “la participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela” (p. 7).

Dins aquest marc enfocat en el canvi de mentalitat i praxis, podem trobar una sèrie de definicions sobre el terme. La definició més genèrica i acceptada

internacionalment la trobem a la UNESCO (2005), la qual defineix la inclusió com:

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 7).

A més, Molina (2007) ens argumenta que “la inclusión es un planteamiento dirigido a todo el alumnado, que aparece como una respuesta ante esta diversidad y como forma de responder a las necesidades de todos ellos” (p. 18) afegint que, també apareix “como una forma de aproximarse a una educación de mayor calidad para todo su alumnado” (p. 18). Generalitzant la definició anterior, Parrilla (2002) afirma que la inclusió es planteja com un dret humà, remarcant que el reconeixement d’aquesta com un dret de tots suposa la introducció del concepte de justícia social. Aquesta mateixa autora ens porta a pensar en aquelles persones excloses com a persones amb drets i, amb la societat com a una institució amb obligacions de justícia cap a la seva persona.

Amb la visió de les definicions anteriors podem extreure els ideals i principis sobre els quals s’han de regir totes les actuacions dels centres educatius i dels professionals que els componen. Blanco (2008) realitza la següent síntesi: A. Implica una altra visió de l’educació basada en la diversitat i no en la homogeneïtat. B. Es preocupa d’identificar i minimitzar les barreres per a que els alumnes puguin ser presents, participin i progressin en el seu aprenentatge (Booth & Anisow, 2000). C. És un procés sense final ja que implica un canvi profund dels sistemes educatius i de la pròpia cultura escolar (UNESCO, 2005). D. Es requereixen de sistemes de suport que col·laborin juntament amb els docents per a l’atenció a la diversitat de tot l’alumnat per avançar en el seu aprenentatge, no tan sols d’aquell més vulnerable (UNESCO, 2001).

Un cop analitzat el terme, cal citar que hi ha algunes metodologies innovadores que poden propiciar i facilitar la seva consecució (aprenentatge cooperatiu, treball per projectes, treball per ambients, entre d’altres), encara que s’ha de tenir en compte que, no pel fet d’aplicar aquestes metodologies, s’estarà actuant d’una forma inclusiva, ja que tal i com ens afirmen Echeíta y Aisnow

(2011) citats en Arnaiz (2011) no totes les sessions en les que es dugui a terme dita organització poden ser considerades com inclusives, ja que no atenen ni consideren les necessitats i capacitats de tot l'alumnat, i no asseguren l'èxit de tots els participants.

## **2.2. Precedents de les metodologies participatives**

Les bases teòriques de les metodologies cooperatives, les quals, tal i com hem comentat abans, poden facilitar la inclusió, s'atribueixen a diversos moviments o autors del S.XX com les pedagogies llibertaries, la psicologia social dels grups, entre d'altres. No obstant, considerem que les influències més destacades en quant a l'estructuració i definició de les bases d'aquestes metodologies són les teories de Piaget, Vigotsky i Kropotkin.

### **2.2.1. Piaget i l'escola de psicologia social de Ginebra.**

L'escola de Ginebra estava conformada per un grup de psicòlegs y educadors que formaren l'Institut Jean Jacques Rousseau, creat a Ginebra el 1912.

Aquesta institució va exercir una gran influència al context educatiu espanyol més innovador, incloent aquelles institucions més importants a nivell nacional com la Institució Lliure d'Ensenyança (ILE), creada per diversos catedràtics rellevants juntament amb Giner de los Ríos. A aquestes institucions es va proposar una innovació metodològica de l'ensenyament per a poder transmetre els valors d'aquest mateix corrent.

Posteriorment es va incorporar al moviment de l'escola de Ginebra l'epistemòleg i psicòleg Jean Piaget, en el qual, a la majoria de les obres que va redactar, no s'observa cap referència directe a la necessitat d'un canvi metodològic, encara així, s'observa que tal i com comenta Ovejero (2013) Piaget ja anomenava la importància de les pràctiques que es realitzaven a l'escola de Ginebra les quals es fonamentaven en les relacions entre els alumnes, a l'igual que als conflictes cognitius que es produïen a conseqüència d'aquestes interaccions.

D'aquestes idees podem deduir que, per aquests autors, les bases de les metodologies participatives es regeixen pels mateixos principis que complien les seves pràctiques, permetent que els alumnes interaccionin entre ells i sorgeixin conflictes cognitius per dur a terme aprenentatges més significatius.



### 2.2.2. Lev Vigotsky.

Vigotsky presenta una influència més directa a l'hora d'establir els fonaments d'aquestes metodologies. Tal i com afirma Ovejero (2013) "es Vigotsky quien más nos ayuda a entender el porqué de la eficacia del aprendizaje cooperativo" (p. 4).

La teoria de Lev Vigotsky (1931) es fonamenta en les relacions que té l'individu amb la societat. Aquest autor segueix l'idea de que és impossible entendre el desenvolupament del nin si no es coneix la cultura en la que es desenvolupa, ja que els pensaments de l'individu no son innats si no producte de les institucions culturals i de les activitats socials que realitza habitualment (Linares, 2009).

A més, al contrari que amb els estadis de Piaget (1967), Vigotsky (1931) citat per Mora i Martín (2009) defensa que el coneixement no es crea individualment, sino que es construeix entre les persones a mesura que interactuen unes amb les altres, sent així la interacció social el medi principal de desenvolupament intel·lectual de les persones. Es a dir, per aquest autor, qualsevol infant neix amb unes habilitats innates que han de ser desenvolupades a través de les relacions amb els demés.

A la teoria de Vigotsky (1931) citada per Mora i Martín (2009), s'han de destacar tres punts clau per a poder relacionar-ho directament amb les bases de les metodologies cooperatives:

1. Les habilitats psicològiques de les persones. Tota persona manifesta les seves capacitats psicològiques primer, a l'àmbit social i, segon, de forma individual. Es a dir, en el moment en el que es realitza un aprenentatge, aquest sorgeix a l'àmbit social i, posteriorment sorgeix la curiositat i l'aprenentatge individual.
2. La zona del desenvolupament pròxim. Aquesta zona realitza una distinció entre el que el nin és capaç de realitzar autònomament i el que tan sols pot realitzar amb la ajuda dels altres. Així es proposa que la interacció social amb els adults y companys l'ajudin a augmentar el seu funcionament a nivell individual.
3. Conceptualització del desenvolupament. Es torna a remarcar a idea de que el desenvolupament cognoscitiu depèn de les relacions interpersonals que l'individu experimenta segons el seu entorn i la

cultura en la que s'ha desenvolupat. No es tracta tan sols de la intel·ligència conceptual o de memorització, sino que la cultura i el tracte amb els demés ens permet interioritzar habilitats interpsicològiques i, seguidament, convertir-les en habilitats intrapsicològiques.

Un cop analitzades les bases teòriques de l'autor, podem observar que el seu pensament recolza les intervencions a l'aula a través de les metodologies cooperatives. L'educació ha de fomentar aquesta interacció social i comprensió de l'entorn de l'alumne per a propiciar els aprenentatges en grup i, la seva posterior adquisició de forma individual, potenciant a més les seves habilitats interpersonals i intrapersonals.

### **2.2.3. Piotr Kropotkin.**

Kropotkin va ser l'altre gran teòric rus que va establir les bases socials de l'aprenentatge a través de metodologies cooperatives. Ovejero (2003) ens comenta que "Kropotkin fue uno de los primeros científicos que dedicaron un importante esfuerzo a mostrar la importancia de la cooperación y la ayuda mutua en el desarrollo y evolución de la especie humana" (p. 5). A més, Alsino (2012) argumenta que "su obra fue la primera que reconoció en la ayuda mutua una ley de la naturaleza y un factor en la evolución" (p. 32).

La teoria de Kropotkin (1902) citat per Soubeyran (1984) va sorgir a través de la crítica que va realitzar a la teoria social de Darwin. Aquesta teoria que va desenvolupar es fonamentava en rebutjar que tots els individus hem de lluitar pels medis directes d'existència, tal y com Darwin afirmava (aliments, refugi, entre d'altres), sino que hem d'entendre l'evolució com la lluita en contra dels elements de la naturalesa i del context que ens son desfavorables o perjudicials per a la col·lectivitat.

És a dir, aquest autor considerava que l'adaptació al medi no es realitzava mitjançant la lluita entre iguals, si no que aquells que aconseguissin cooperar per adaptar-se a les condicions climàtiques adverses serien als que la selecció natural actuaria de millor forma. Seguint la línia d'aquestes paraules, Alsino (2012) senyala que "para Kropotkin el factor que realmente importaba en la evolución, no era la lucha feroz de todos contra todos, si no que era la cooperación" (p. 33). A més afegeix que "la eliminación de la competencia por

la práctica del apoyo mutuo resulta mucho más favorable para la selección progresiva” (p. 33).

Dins aquest plantejament trobem que l’aprenentatge a través de la cooperació adquireix un paper rellevant per a considerar-ho un dels elements bàsics per a generar aprenentatges útils i significatius.

Un cop analitzats els tres autors podem concloure que els aprenentatges realitzats de forma cooperativa han sorgit amb una forta base històrica tant a nivell psicològic, biològic i social. Encara que la concepció del terme canviï, els principis en els que es sustenten totes les metodologies cooperatives són suficientment sòlids per assegurar que aquestes pràctiques són les més útils fins aleshores.

### **2.3. Passes prèvies a l’aplicació de les metodologies participatives**

L’aprenentatge tradicional forma a la societat amb una sèrie de valors i habilitats que no concorden amb els requisits socials actuals. Aquesta dissonància en el procediment i a la finalitat educativa ens porta a un ambient d’aprenentatge pessimista. Tal i com ens comenta el Laboratori d’Innovació Educativa de Valladolid (2012) “el aula tradicional se sustenta sobre tres principios o características básicas: individualidad, homogeneidad y pasividad” (p. 2). És a dir, ens trobem amb un sistema educatiu en el que, primer, l’alumne ha de progressar individualment sense tenir en compte la resta de companys i utilitzant sempre les seves capacitats cognitives. Segon, els professionals que treballen amb els alumnes tenen la falsa creença de que aquests presenten característiques iguals per tenir la mateixa edat i, finalment, el sistema propicia que l’alumne rebi de forma passiva totes les explicacions i ensenyances del docent (instructor).

Per a poder introduir i aplicar eficientment una nova metodologia d’intervenció al centre considerem necessari el compliment dels punts argumentats a continuació per tal de garantir en major mesura l’èxit de la metodologia.

Primer, és necessària una modificació de la cultura escolar. Aquest canvi de concepció de l’educació ha d’identificar-se com un procés encaminat al compliment dels principis de la inclusió, garantint la presència, participació i progrés de tot l’alumnat dins el procés d’ensenyança-aprenentatge.

Es considera que per a poder començar a realitzar qualsevol canvi i, que aquest sigui profitós, el primer que ha de aparèixer és una incomoditat vers la situació actual, es a dir, s'ha d'haver plantejat prèviament la necessitat per a poder realitzar un canvi satisfactori.

En el moment en el que les persones que formen part del centre educatiu (professors, alumnes, personal no docent, famílies i comunitat) s'han plantejat aquesta necessitat d'evolució, l'acció del centre ha de ser seguida d'alternatives organitzatives i la conseqüent innovació metodològica.

S'ha de remarcar que aquests canvis organitzatiu han d'anar pautats per la correlació directa entre la qualitat de l'educació que s'obtindrà i l'equitat que es presenti entre tot l'alumnat (Blanco, 2008).

Aquestes mesures organitzatives poden contemplar des d'una modificació del mobiliari o supressió de barreres arquitectòniques a la decisió dels horaris dels docents. Així, es considera indispensable remarcar alguns dels canvis a nivell organitzatiu més significatius:

- Currículum: Ens trobem amb la necessitat de modificar la rigidesa curricular a la que els alumnes i professors estan sotmesos. Sapon-Shevin (2013) ens cita que "Un currículum y una pedagogía rígidos y cerrados, que además se enmarquen y evalúen por medio de exámenes estandarizados y decisivos, conllevan el fracaso inevitable de un gran número de estudiantes y que las diferencias se conviertan en un lastre" (p. 8). D'aquesta manera, el currículum ha de contemplar la diversitat de l'alumnat i aconseguir que es treballi a través d'un sol currículum on tots estiguin representats i aprenguin al màxim de les seves capacitats. A més, ha de ser obert per adaptar-se a la realitat del centre i de cada una de les aules, al mateix temps que ha de ser flexible per a poder adaptar-se a les capacitats diverses de tot l'alumnat.
- Organització del personal de suport (AL, PT, AD, etc.): S'ha d'abandonar el model rehabilitador i realitzar una bona gestió del personal per a poder utilitzar eficientment el personal de suport. L'objectiu és deixar d'utilitzar-lo tan sols per una minoria i utilitzar-los per a tots els alumnes. Aquest suport sempre ha de ser dins l'aula i centrat per a tots els alumnes. Aniscow (2014) ens cita a Farrell et al. (2010) dient que la presència dels

suports dins l'aula tenen diverses repercussions a l'ensenyament i a l'aprenentatge, com per exemple, major atenció de l'alumnat, millora a l'aprenentatge, major eficàcia i millors resultats per part del professorat.

- Posició de l'escola front a la comunitat: Es tracta d'aconseguir una escola oberta a totes les persones de la comunitat, incloses les famílies dels alumnes, per a que puguin prendre part en el procés d'aprenentatge i participar de les activitats que es realitzin. L'educació té l'objectiu de formar a les persones per a poder créixer dins la societat que els envolta, així que, és necessari que el centre sigui coneixedor i integrador de la realitat dins el propi centre.
- Agrupació dels alumnes: La teoria de l'homogeneïtzació no és real, ja que tots els individus presentem unes característiques diferenciades als demés. D'aquesta manera, les agrupacions de l'alumnat s'han de regir pel principi de l'heterogeneïtat. Per tal de poder realitzar una estructuració heterogènia de la forma més correcta possible Pujolàs y Lago (2012) proposen que tots els alumnes de l'aula es divideixin en tres subgrups. En el primer es situaran els menys capaços d'oferir ajuda als demés, en el segon, a tots aquells alumnes que siguin considerats més capaços d'oferir ajuda als companys i, finalment, un tercer grup on s'emmarcaran la resta d'alumnat. Un cop establerts la divisió es procedirà a la creació dels grups heterogenis, col·locant en un mateix grup un nombre equitatiu dels alumnes dels tres grups anteriors. També s'hauran de tenir en compte altres aspectes com les motivacions e l'alumnat, les afinitats en el grup/aula, entre d'altres.

#### **2.4. Els Grups Interactius com a metodologia d'aula**

Un cop establertes les bases prèvies a l'hora d'introduir noves metodologies d'intervenció, hem de considerar el gran ventall d'alternatives de les que disposem per seleccionar aquella que més s'adeqüi als nostres objectius.

Anteriorment, s'han citat algunes de les metodologies innovadores que, realitzades correctament i complint els principis fonamentals de l'educació inclusiva, poden afavorir la inclusió de tot l'alumnat al centre i a la comunitat amb la que interaccionen.

D'aquesta manera les metodologies cooperatives més significatives dins aquest àmbit de treball són: l'Aprenentatge Cooperatiu, el treball per projectes, els racons, treball per ambients i els Grups Interactius, tenint en compte que cada una d'aquestes metodologies presenta unes característiques singulars tant en la finalitat de l'activitat com en l'estructuració de la mateixa.

Centrant-nos en el plantejament de la metodologia dels Grups Interactius s'ha d'abandonar la concepció de l'aprenentatge desenvolupat en la societat industrial que ens precedeix. Aquestes ensenyances s'han centrat, majoritàriament, en les interaccions alumne-professional a través de l'ensenyança directiva. Des d'aquesta corrent, Freire (1970) argumenta que l'educació es fonamenta en la transferència de valors i de coneixements que ofereix l'educador o l'educadora (posseeix el coneixement absolut). La persona educada es converteix en un objecte que és educat, que no sap, que escolta de manera dòcil, entre d'altres.

Dins aquesta concepció educativa de Freire, Elboj et al. (2002) afirmen que la nova realitat social a la que ens hem d'atendre no troba respostes a través de la simple interacció entre l'alumne i el mestre sinó que es requereix d'una escola que es transformi, una escola on s'adoptin alternatives basades en el diàleg entre les persones que hi conviuen.

Muntaner, Pinya i De la Iglesia. (2015) afirmen que els Grups Interactius no són el mateix que altres metodologies cooperatives, si no que "son una organización de aula que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos, con la presencia de un adulto por grupo, el cual mantiene altas expectativas para todo el alumnado y asegura que se dan actos comunicativos dialógicos entre todos los participantes" (p. 142).

Per tal d'aconseguir aquesta escola flexible que es proposa, s'han desenvolupat propostes com les comunitats d'aprenentatge, de les quals deriven els Grups Interactius.

Aquestes, segons Valls (2000), són un projecte de transformació social i cultural "per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula" (p. 1).

Així, les comunitats d'aprenentatge es plantegen, tal i com diuen Elboj et al. (2002), com una intervenció educativa igualitària on les altes expectatives cap a l'alumnat són els fets rellevants, així com també la implicació de tota la comunitat per a que els alumnes comptin amb una educació de qualitat. D'aquesta manera, seguint amb el seu discurs, les comunitats s'allunyen de plantejaments compensatoris i aposten per suprimir l'exclusió.

A més, també Elboj et al. (2002) concreten que els elements pedagògics claus que els sustenten tenen a veure amb la participació de tots els agents educatius de l'entorn, la centralitat de l'aprenentatge a partir d'altres expectatives vers tot l'alumnat per tal de treballar al màxim de les seves capacitats i, per últim, realitzar una avaluació contínua en la que participin totes les persones implicades.

Dins aquests plantejaments on es defineixen els principis bàsics d'aquestes comunitats, cal destacar el tipus d'aprenentatge que s'hi promou. Segons Martín i Cabrer (2011) "per superar el fracàs escolar i apuntar cap a una superació de les desigualtats, una millora de la convivència, (...) etc. necessitem el poder de les interaccions, és imprescindible oferir als nois i a les noies espais on aquestes tinguin lloc" (p. 32).

Complint aquests requisits descobrim el terme d'aprenentatge dialògic el qual, segons Martín i Cabrer (2011) "compta amb una concepció comunicativa de l'aprenentatge on aquest depèn principalment de les interaccions entre persones" (p. 32).

A més, tal i com afirmen Aubert, Flecha, García, Flecha i Racionero (2008) ens permet aprendre a partir de la interacció comunitària amb altres persones, generant acords intersubjectius entre les persones que hi participin. Afegeixen també que el més important és la interacció que es produeix entre les persones, per sobre de la simple escolta, la lectura o la escriptura com estils d'aprenentatge, remarcant que no prescindeixes d'ells, sino que les utilitzen com a mitjans.

Una de les concrecions d'aquest aprenentatge dialògic són els Grups Interactius, els quals, segons Martín i Cabré (2011) "tenen en compte totes les contribucions vyotskianes en relació a la importància que adquireixen les

interaccions en pro de l'aprenentatge i a partir de la col·laboració entre persones adultes i estudiants" (p. 34).

Ja hi ha investigacions que han analitzat experiències per tal d'avaluar l'organització de les aules en Grups Interactius com a pràctica per a transformar les dinàmiques tradicionals. Aquest fet succeeix ja que, tal i com ens diuen Oliver y Gatts (2010) els grups interactius es consideren actualment com una de les formes d'organització de l'aula que està obtenint més èxit arreu d'Europa quan a la superació del fracàs escolar i els problemes de convivència.

A més, Fernández (2015), ens comenta que "Los grupos interactivos son una intervención educativa de éxito que permite que todos los alumnos adquieran conocimientos académicos y sociales de las diferentes áreas de conocimiento del currículum establecido para cada etapa educativa" (p. 34).

El seu funcionament bàsic, com ens comenten Álvarez, Cotado, i Iturriaga (2012) consisteix en que "cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta encargada de dinamizarla, entrando a colaborar las familias del alumnado y otras personas de la comunidad" (p. 8).

Un cop aclarides aquestes idees, és imprescindible clarificar els agents que han de participar als Grups Interactius i, a més, conèixer perfectament les seves funcions i objectius d'actuació a cada fase del procés.

Per començar, Martín i Cabré (2011), afirmen que uns dels elements claus als grups interactius és que incorporen els recursos i les interaccions necessaris a l'aula, de manera que el model més estès als nostres dies (l'herència de la societat industrial) desapareix per convertir-se en un espai on intervenen més persones adultes que promouen més interaccions i més heterogènies.

Aquestes persones que intervenen a l'aula a més del professorat, són persones voluntàries amb una gran diversitat. No tan sols intervenen els familiars de primer grau dins aquesta metodologia, si no que es cerca la interacció amb altres persones del barri, exalumnes, jubilats, treballadors a temps parcial, comunitat universitària, entre d'altres. D'aquesta manera aconseguim donar una visió completa i heterogènia als alumnes ja que totes les persones que intervenen són membres de la comunitat que donen sentit al seu procés educatiu.



Fernández (2015) ens diu que:

Estas personas se involucrarán en el aprendizaje de los estudiantes y en el suyo propio, participando en las actividades de aprendizaje, en las actividades de evaluación y en la toma de decisiones del centro. Así pues, es un proyecto alternativo a lo que se conoce como escuela tradicional; porque todas las personas interactúan con todas (p. 34).

Quan al rol que han d'exercir aquestes persones voluntàries, tal i com diuen Martín i Cabré (2011), "suposa un suport que té encomanada la funció de promoure la interacció entre els estudiants per a que resolguin les activitats proposades de manera conjunta, s'ajudin entre ells i aprenguin els uns dels altres" (p. 35).

Així, concloem que un dels elements claus per a que els Grups Interactius puguin funcionar correctament és que requereixen d'una diversitat de persones voluntàries per a poder dur-los a terme eficaçment.

Si ens centrem en el rol que ha d'adquirir el docent en aquest procés, veiem que el pes de l'aprenentatge no recau plenament en els voluntaris, si no que com afirmen Martín i Cabré (2011) "el personal docent s'encarrega de la gestió de l'aula, dinamitzant el treball de cada un dels grups que s'han format i de cada una de les persones voluntàries que donen suport als diversos grups" (p. 35).

Vists els agents que intervenen directament amb l'alumnat, cal tenir en compte com organitzar tant els espais com en temps de l'activitat. Álvarez, Cotado i Iturriaga (2012) ens donen una sèrie de pautes per a facilitar el procés:

A. Organització del temps: amb l'elaboració i planificació dels horaris s'ha de tenir en compte el temps dedicat als GI, sol ser necessari fusionar varies sessions, el que fa imprescindible planificar un treball interdisciplinari entre varies assignatures. El temps que es dedica al desenvolupament de cada activitat és de 20 minuts per tal de mantenir l'atenció i motivació dels alumnes. Tots inicien i acaben el procés a l'hora.

B. Espais: Al reduir la classe en subgrups reduïts, és necessari comptar amb altres espais a més de l'aula: biblioteca, laboratori, etc.

Finalment, a la web *Comunidades de Aprendizaje* (Extret de "School as 'Learning Communities", 2016) ens trobem una tabla resum que ens sintetitza la informació necessària per a poder realitzar els GI, tenint en compte totes les fases del procés:

## GRUPOS INTERACTIVOS: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo

Taula 1. Grups Interactius: Organització i realització. *Comunidades de Aprendizaje* -"School as 'Learning Communities" (2016).

Explicada la finalitat i el rol de cada un dels participants, és necessari realitzar una avaluació qualitativa dels Grups Interactius que es realitzin per tal de comprovar si s'apliquen adequadament i si hi treuen el màxim profit (grau d'inclusió, eficiència, relacions, avaluacions, entre d'altres).

També s'ha de destacar que els materials recomanats per a la realització de cada una de les activitats ha de fomentar el compliment dels principis de la inclusió i respectar els diversos estils d'aprenentatge dels alumnes, tenint en compte la gran diversitat de les aules. D'aquesta manera, la realització d'activitats cooperatives amb la utilització de materials multisensorials és un requisit per a la correcta aplicació d'aquesta metodologia d'aula.

Finalment, centrant-nos en la avaluació, podem observar que en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge es contempla l'avaluació com un element

més. A l'ensenyament tradicionalista, aquesta avaluació es fonamentava en una valoració final i individualista dels coneixements que l'alumne havia adquirit. En canvi, dins aquesta metodologia dels Grups Interactius on l'aprenentatge en grup i el treball d'habilitats, destreses i coneixements es realitzen per igual, l'avaluació finalista és insuficient.

Seguint aquesta mateixa línia hem d'aclarir que l'avaluació no s'ha de contemplar com un resultat numèric per qualificar a l'alumne, si no que s'ha de concebre, tal i com comenta Sanmartí (2010) primer, com un procés regulador de tot l'aprenentatge per constatar el progrés que es va realitzant, segon, per contrastar el grau de consecució dels objectius marcats pels alumnes y, tercer, ha de ser concebut per l'alumne com un element essencial per aprendre.

D'aquesta manera, la Fundació Mapfre (2011) remarca que “en una metodología cooperativa nos interesa especialmente una evaluación continua que asegure la recogida de información del proceso tanto de construcción del conocimiento como de la propia dinámica cooperativa” (p.22). També Johnson, Johnson y Holubec (1999) comenten que “antes de cada clase, el docente debe decidir qué criterios usará para evaluar el desempeño de los alumnos y cómo recogerá la información que necesita para hacer la evaluación” (p. 53). Dins d'aquesta idea extraïem la conclusió de que cada activitat requereix d'una avaluació diferent, ja que la finalitat de cada una d'elles va canviant.

L'avaluació del procés a l'aprenentatge a través de metodologies interactives es centra en valorar a més tots aquells elements relacionats amb les capacitats dels alumnes des de l'inici fins el final de la sessió (habilitats socials, compromís, coneixements, valors, entre d'altres).

Aclarit aquest aspecte, les opcions més vàlides, en trets generals, a l'hora de dissenyar avaluacions es centren en la creació de rúbriques d'avaluació per tal de tenir definits els aspectes que es volen tenir en compte i de la manera que es recopilarà la informació ja que segons la Fundació Mapfre (2011 “ésta también facilita la evaluación objetiva y permite al profesor especificar qué quiere del alumno y cuáles son los criterios que va a utilizar para su valoración” (p. 22). És necessari també que dins la rúbrica es contemplin els objectius que pretén aconseguir. Finalment, aquesta eina també permet la autoavaluació i la coavaluació, encara que es considera que si el que realment es pretén és

fomentar l'avaluació personal o conjunta seria més útil l'ús del diari d'aula, el qual consisteix en que l'alumnat recopila informació sobre totes les activitats que va realitzant periòdicament i les registra en forma de diari en un quadern o carpeta. Sanmartí (2010) afirma que és molt útil el seu ús i que "permet recollir les diferents activitats que fa l'alumnat al llarg de l'aprenentatge d'un tema, els seus objectius i les reflexions sobre el que encara no sap prou bé, què farà per revisar els errors i que va millorant" (p. 20-21).

Una de les experiències reals de la utilització d'aquest sistema la podem observar a l'IES Juan García Valdemora (2017) a Espanya.

Finalment i, com a eina d'avaluació final, un altre dels recursos que es consideren més adients són les carpetes d'aprenentatge, les quals segueixen un esquema similar al del diari d'aula, però amb una sèrie de característiques singulars descrites per Sanmartí (2010):

- Pot estar realitzada en petit grup o individualment.
- El docent pacta amb els alumnes el contingut de la carpeta.
- Ha d'incloure els objectius de que es van proposar per a l'activitat i les tasques.
- Es poden incloure els esborranys per evidenciar les millores que presenta el treball final.
- Ha de presentar una avaluació final i una autoreflexió sobre els resultats.
- També es poden afegir imatges, recursos, bibliografia consultada, entre d'altres.

D'aquesta manera, els aprenentatges cooperatius dels alumnes estan avaluats pel docent i pel propi alumne durant tot el procés.

### 3. Objectius de l'Estudi

L'objectiu general d'aquest estudi és avaluar la metodologia dels Grups Interactius realitzats al CEIP Son Ferrer des del paradigma de l'Educació Inclusiva. D'aquest se'n deriven els objectius específics següents:

- Conèixer l'aplicació dels grups interactius com a estratègia organitzativa d'aula per a la millora de l'aprenentatge i la convivència.
- Analitzar la coherència pedagògica entre aquesta estratègia i el projecte educatiu del centre i altres intervencions per atendre la diversitat dels alumnes.
- Comprovar si els grups interactius s'han convertit en una pràctica d'èxit al centre tenint en compte la participació i avaluació en el procés.

### 4. Metodologia

Com es pot percebre amb l'anàlisi dels objectius de l'estudi, la intenció d'aquest treball es determinar si els Grups Interactius que s'apliquen al Centre s'acullen dins el paradigma de l'educació inclusiva, per a poder remarcar aquells factors responsables de l'èxit de la metodologia. D'aquesta manera s'ha decidit utilitzar una metodologia de treball qualitativa fonamentada en el mètode d'estudi de cas, ja que tal i com ens defineix la Universitat Pompeu Fabra (2017) al mètode d'estudi de cas s'hi poden conjugar diverses variables que són susceptibles de ser objecte d'estudi. A més, Stott i Ramil (2014) argumenten que "Los estudios de caso son un útil modelo de investigación para recabar información en contextos de la vida real. Este tipo de investigación se puede aplicar a situaciones que hayan tenido lugar o emplearse a medida que se vayan desarrollando las mismas" (p.3).

En el nostre treball, es pretén comprovar la complexitat de la metodologia durant tot el procés, incloent-hi les relacions que existeixen entre el centre, els docents, les famílies i els alumnes fent ús de tècniques qualitatives de recollida de dades (observació i entrevistes) complementat amb l'anàlisi de documents.

Tal i com s'ha comentat, per adquirir la informació necessària amb les eines de recollida de dades qualitatives, s'ha realitzat una entrevista amb la direcció del centre (ED), una altra entrevista grupal amb les coordinadores de cada un dels cicles de primària (ECC), una entrevista amb les voluntàries que van assistir a l'aula al grup de tercer (EV3), una altra entrevista a les voluntàries que van

assistir al grup de quart (EV4) i, finalment, les observacions realitzades als grups de tercer B (O3) i quart B (O4), les quals han tingut una duració d'una sessió cada una.

En aquest cas, la investigació suposa l'anàlisi de la situació actual per tal de proposar una millora metodològica, amb la finalitat d'incrementar la significativitat dels aprenentatges dels alumnes, el seu grau d'inclusió i la participació de la comunitat.

Finalment, cal remarcar que durant la realització del treball ens hem trobat amb una sèrie de limitacions, les quals s'han anat solucionant gràcies a la voluntat de la directora del centre. La dificultat més destacada s'ha centrat principalment amb el problema de la presència de les famílies als Grups Interactius, on la seva participació als mesos propers a l'estiu descendeixen en gran mesura a causa de la marcada estacionalitat laboral, fins al punt d'arribar a cancel·lar l'aplicació de la metodologia, cosa que ha dificultat la realització de les observacions i entrevistes.

## **5. Anàlisi del Centre**

Analitzant la informació de la plana web del centre, podem observar que l'escola CEIP Son Ferrer és un centre públic de doble línia ubicat a la urbanització del mateix nom, al terme municipal de Calvià. El centre acull, pràcticament, a tot l'alumnat que sol·licita plaça, malgrat en els darrers cursos no ha estat possible cobrir tota la demanda.

El centre es defineix com un centre aconfessional, inclusiu, obert a l'entorn i promotor de valors com la diversitat, la cura del medi ambient, la defensa de la llengua catalana i la tolerància. S'emmarquen, en aquest sentit, en un model d'escola democràtica que contempla la participació de tota la comunitat educativa, incloent-hi els seus alumnes, en el procés de presa de decisions que afecten al centre.

S'ha d'anomenar que aquest centre basa la seva actuació fonamentalment en dos documents innovadors quan a la inclusió respecta:

- *Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”)* de Pere Pujolàs i José Ramón Lago (2012). Aquest document ens ofereix unes directrius suficientment clares per tal d’aplicar un aprenentatge cooperatiu “real” dins un centre educatiu, donant una bona base teòrica de la qüestió i diverses tècniques i alternatives per dur-ho a terme.
- *“Avaluar per Aprender”* de Neus Sanmartí (2010). Ens dona una visió diferent del concepte d’avaluació fonamentat en el currículum desenvolupat per competències. Orienta al docent i al centre en general a realitzar una avaluació completament diferent a la tradicional, orientada a la regulació de les dificultats i errors que vagin sorgint al llarg del procés d’ensenyament-aprenentatge d’una manera formadora (les decisions les pren la persona que aprèn), donant així la responsabilitat de l’aprenentatge als alumnes. També ens ofereix alguns recursos i tècniques per començar a realitzar-ho.

### **5.1. Anàlisi del Projecte Educatiu de Centre**

Revisant el Projecte Educatiu de Centre del CEIP Son Ferrer podem observar que parteix del principi d’aconfessionalitat i de respecte per totes les cultures i religions presents al seu context, valorant-les d’igual manera i treballant per la tolerància cap a qualsevol manifestació religiosa.

Un dels seus pilars és l’apostar per la inclusió de tots els infants, la qual impregnarà totes les decisions i actuacions que es prenguin al centre, tant a nivell pedagògic o organitzatiu. Aquest principi garanteix la igualtat d’oportunitats de tot l’alumnat, el respecte per les diferències i el rebuig de qualsevol tipus de discriminació.

L’obertura a l’entorn i la consciència del context on ens trobem representa un altre valor fonamental en el marc del projecte. És per aquest motiu que la relació amb els diferents serveis i entitats de l’entorn representa un objectiu primordial per garantir una òptima qualitat de vida i una formació integral dels alumnes.

Es fomenten valors com la tolerància, el respecte i la participació democràtica, on tots els membres de la comunitat educativa partiran d’aquests valors universals i els consideraran part inequívoca de la seva identitat com a centre.

Dins aquesta línia es defineixen com un centre ecoambiental, considerant que la cura del medi ambient i el treball cap a una escola cada cop més sostenible, constitueix un tret fonamental en el treball diari.

Finalment cal destacar que el concepte de comunitat educativa forma part dels principis del projecte educatiu, entenent que la participació dels membres de la comunitat és un factor clau per aconseguir una escola de qualitat. Aquest fet implica obrir el centre a les famílies a través de canals de comunicació fluïts i garantir la participació dels alumnes en els òrgans de decisió del centre.

D'aquesta manera l'objectiu bàsic i primordial del centre és formar ciutadans competents atorgant una educació integral a tots els alumnes.

## **5.2. Opcions pedagògiques**

El CEIP Son Ferrer pretén crear un entorn cooperatiu d'ensenyament i aprenentatge a través de la implantació d'una sèrie de línies d'actuació fonamentades en la inclusió, la cooperació, el disseny competencial i establir una cultura del pensament.

Dins cada un d'aquests àmbits existeixen una sèrie d'activitats o programes d'actuació que es duen a terme regularment al centre.

Cada una d'aquestes branques es desglossa de la següent manera:



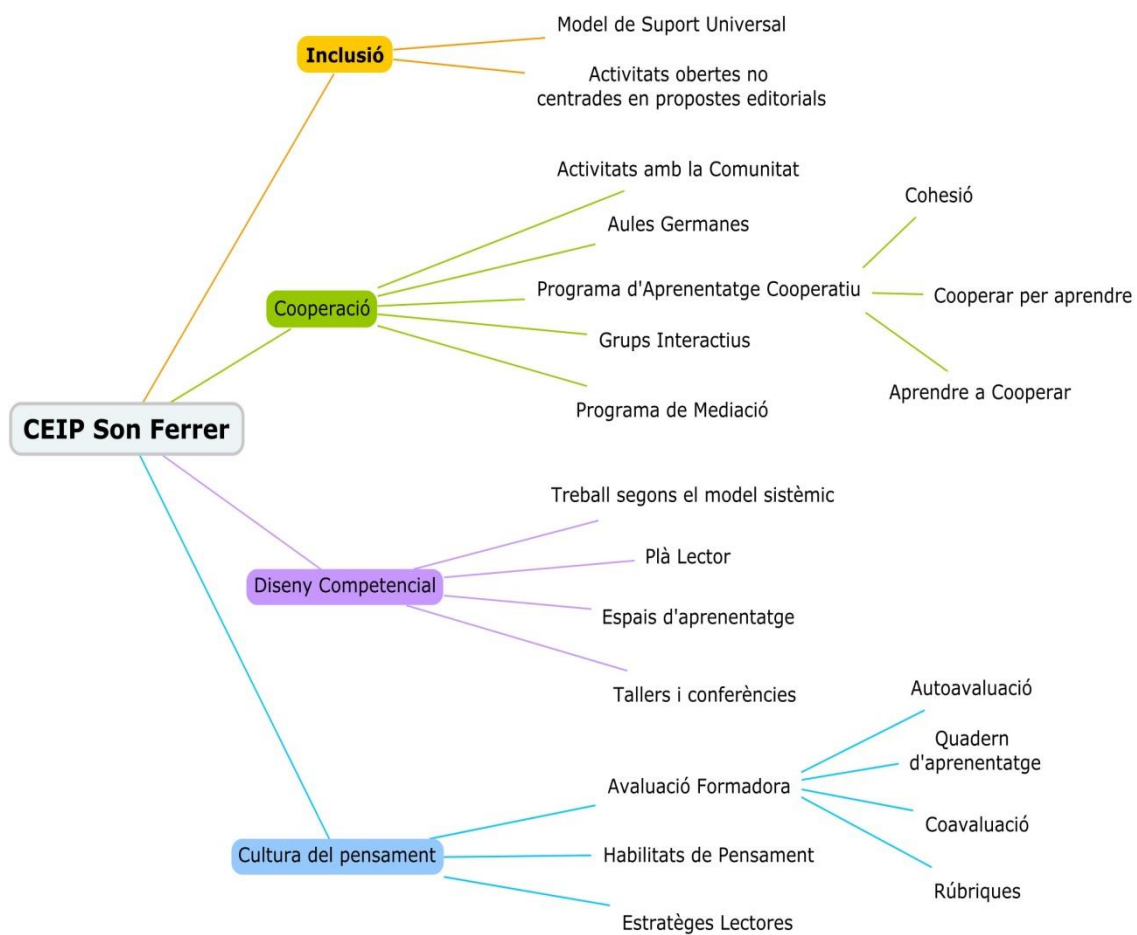


Figura 1. Opcions Pedagògiques. Adaptada de CEIP Son Ferrer (2017).

Tenint en compte l'objectiu del treball, podem observar que els Grups Interactius s'emmarquen dintre del programa de cooperació els quals, juntament amb l'objectiu d'obrir el centre a les famílies, adquireix un paper rellevant en tota la programació del centre.

### 5.3. Comunitat

En relació a l'entorn, el centre considera que ha d'actuar amb la finalitat d'aconseguir potenciar el sentiment de pertinença a la comunitat afavorint, així, la cohesió social necessària per augmentar l'autoestima de la població que configura el nucli de referència i, a l'hora, treballar amb les famílies oferint-les les pautes educatives necessàries per potenciar l'autonomia i l'aprenentatge dels alumnes, creant entorns acollidors i moments de debat i reflexió que permetin desenvolupar aquest objectiu.

Quan a l'entorn, podem observar que la situació socioeconòmica de les famílies dels alumnes és força heterogènia donades les pròpies característiques del

municipi on es troba l'escola. Així, les característiques principals de Calvià que ajuden a descriure el context de la zona d'intervenció d'aquest projecte, són les següents:

- Elevada dependència del turisme de l'economia del municipi, principalment del model madur de "sol i platja", de baix nivell adquisitiu.
- Aquesta dependència del turisme es reflecteix clarament en una marcada estacionalitat.
- Creixent i elevada densitat de població al municipi.
- Elevada dispersió geogràfica: gairebé el 50% de la població es concentra en només 5 nuclis de població, d'un total de 36.
- Elevada proporció d'estrangers a Calvià.
- Teixit empresarial: a Calvià hi ha en proporció menys indústria que en la resta dels municipis de les Illes Balears, i més comerç, restauració i bars.

D'aquests punts cal destacar principalment l'existència d'una població proporcionalment més jove que la mitjana de la comunitat autònoma i d'un col·lectiu d'estrangers molt important i comparativament més significatiu que en la resta de Balears (un 36% de la població del municipi). No obstant això, podem afirmar que Son Ferrer és el nucli amb menys presència de població estrangera del municipi de Calvià.

La seva relació amb l'entorn es basa en mantenir un contacte molt estret i permanent amb els diferents serveis presents a la zona, a través de protocols de col·laboració creats per a tal efecte. Aquestes col·laboracions, tal i com podem observar a la plana web, es concreten de la següent manera:

<b>Servei</b>	<b>Protocol de col·laboració</b>
<b>Unitat bàsica de salut</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vacunació dels alumnes de 1r i 5è de primària</li> <li>• Centre de referència davant accidents escolars lleus</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inici d'un procés de col·laboració entre el centre i el servei de pediatria per intercanviar informacions puntuals sobre els nostres alumnes</li> </ul>
<b>IES Son Ferrer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projecte "el pas". Coordinació entre el CP Cas Saboners, l'IES i el nostre centre. Traspàs d'informació, visites guiades, entre d'altres col·laboracions</li> </ul>
<b>Biblioteca municipal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visites organitzades per l'IMEB (Institut Municipal d'Educació i Biblioteques) a la biblioteca del nucli</li> </ul>
<b>Serveis esportius</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ús pedagògic setmanal del pavelló esportiu que hi ha al costat de l'escola</li> <li>• Natació escolar del 1r cicle de primària a la piscina coberta</li> </ul>
<b>Església</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concert de Nadal a l'església del nucli</li> </ul>
<b>Escoleta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traspàs d'informació, visites guiades dels nous alumnes, concert de Nadal amb la participació dels més petits de l'escola i els nins/es de l'escoleta</li> </ul>
<b>Serveis socials</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinació total i absoluta amb els serveis socials de la zona a través de la treballadora social de la nostra escola</li> </ul>
<b>Ajuntament de Calvià</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicació fluïda amb l'Ajuntament per temes de manteniment, necessitats del centre i al voltant dels diferents programes que organitza l'Institut Municipal d'Educació i Biblioteques (IMEB)</li> </ul>

Taula 2. Protocols de col·laboració. Col·legi Públic Son Ferrer (2011).

#### **5.4. Programes aprovats per la Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP)**

L'escola va dur a terme un canvi profund en la concepció de l'educació, concretament cal destacar el canvi d'equip directiu, l'elaboració d'un projecte consensuat i compartit i, la consecució d'una estabilitat a la CCP.

Dins aquest darrer apartat s'observa que les diferents propostes van encaminades al compliment dels trets definitoris del centre i als seus objectius. Totes elles aconsegueixen dotar al centre d'un projecte encaminat a la inclusió, compacte i multidimensional, englobant i adaptant-se a tot l'alumnat.

Sense restar importància a la resta de programes, els més destacats, per al que el treball ens refereix, són els que afecten directament a la metodologia d'aula com l'aprenentatge cooperatiu, les aules germanes, els grups interactius, els projectes de treball, entre d'altres. No obstant, aquests programes anomenats anteriorment, estan perfectament complementats per la resta d'activitats aprovades (programa ecoambiental, bibliopati, mediació, etc.) ja que aconseguim un aprenentatge global i significatiu dels continguts curriculars i transversals a causa de la varietat d'opcions i l'adequació a la diversitat.

#### **5.5. Els Grups Interactius al CEIP Son Ferrer**

Complint un dels objectius del Projecte Educatiu de Centre, establir estratègies organitzatives que afavoreixin la participació de tota la Comunitat Educativa en especial la de les famílies en el funcionament del centre a través d'activitats on puguin aportar i compartir experiències amb els alumnes, el Centre va decidir aplicar la metodologia dels Grups Interactius a totes les etapes que comprèn l'Escola.

Aquesta metodologia va lligada directament a aquest objectiu pel motiu que, tal y com es comenta a l'entrevista realitzada a la directora del centre (Annexe 1), "es va detectar per part dels mestres una baixa motivació de l'alumnat, hi havia un distanciament de les famílies, una baixa implicació en la educació dels seus fills, un fracàs escolar en augment, un abandonament prematur dels estudis i un aula de suport centrada en el dèficit".

D'aquesta manera, es va decidir apostar per a la formació dels docents i el centre en general per tal d'introduir noves metodologies cooperatives en les

quals no fos necessària la utilització del llibre de text ja que la directora també afegeix que “el llibre de text desprofessionalitza al docent, no escull el que ensenyas ni prens cap decisió”.

Actualment es considera que aquesta metodologia ha experimentat una evolució significativa ja que en un principi es va iniciar la seva aplicació sense complir estrictament els seus paràmetres ni objectius concrets i, amb el pas del temps se n’han adonat que és necessari complir-les per a no perdre el potencial de la metodologia, sobretot en el disseny de les activitats i el temps de treball. A més, la directora concreta que “ara s’està aprofitant per a treballar els continguts nuclears que necessiten repetició i supervisió d’un adult i que aquests són moments molt potents per fer-ho”.

Dins el Centre, està establert que la metodologia s’aplica un cop a la setmana amb una duració de 50 minuts però està previst que pel curs següent s’ampliï fins a les dues hores per a poder aplicar-los adequadament.

Els objectius que es pretenen aconseguir amb la seva aplicació són:

- Reforçar els aprenentatges nuclears.
- Potenciar interrelacions entre alumnes, pares i mestres.
- Disminuir la competitivitat.
- Augmentar nivells d’atenció.
- Fomentar la cooperativitat.

Quan a l’organització dels Grups Interactius a l’aula, són els tutors de cada classe els encarregats d’escollir els continguts a tractar amb aquesta metodologia i també són els que proposen les activitats, les quals són preferentment de caire manipulatiu. Durant la sessió es realitza una rotació per tal de que cada equip realitzi activitats diferent i, a més, per a la correcta realització de les activitats es compta amb el suport d’ un o dos familiars, tutor, mestre de suport i alumnes d’altres cursos superiors, els quals desenvoluparan les activitats dins l’aula i als punts de feina habilitats als passadissos.

Aquestes activitats es duen a terme a primera hora del matí per a facilitar a les famílies la seva assistència, tenint en compte que, prèviament, s’han hagut d’apuntar a la llista per a poder assistir-hi i, a partir d’aquesta, els docents

planifiquen les activitats tenint en compte les característiques de cada un dels voluntaris.

S'ha d'esmentar també que des de la direcció del centre s'argumenta que "els Grups Interactius s'utilitzen a les àrees de llengua i a matemàtiques principalment però són susceptibles d'utilitzar-se en qualsevol matèria".

Els recursos materials amb els que es compten són fonamentalment creats pels mestres de cicle i els alumnes en pràctiques del centre.

Quan a l'avaluació d'aquesta metodologia, els indicadors d'èxit es fonamenten en la consecució dels objectius prèviament marcats, la motivació dels alumnes i la participació de les famílies, mesurat a través d'una graella d'observació sobre el funcionament de la sessió i la valoració del responsable de cada grup. Per a discutir aquests resultats la directora comenta que "s'utilitzen les juntes d'avaluació, les reunions de cicle ordinàries i els claustres pedagògics un cop al mes per tal de discutir el que lis ha anat be, el que vol millorar i el que es vol fer l'any que ve".

Per consegüent, un cop finalitzada la sessió dels grups interactius, es realitza una fulla d'avaluació grupal (Annex 2), on cada un dels grups que han participat de la metodologia reflexionen sobre el funcionament de l'equip en cada una de les activitats realitzades. S'ha d'esmentar que un cop completada aquesta avaluació, es dedica un espai de temps on el portaveu de cada un dels grups llegeix a la resta de la classe les conclusions a les que han arribat.

Finalment es pot concloure amb les paraules de la pròpia direcció del centre que "gairebé tot el centre s'ha involucrat en l'aplicació dels Grups Interactius i que s'ha detectat que han cobert una necessitat molt concreta del centre: que els pares poguessin participar a les aules".

## 6. Anàlisi dels resultats

Un cop descrits els Grups Interactius al CEIP Son Ferrer, l'anàlisi i interpretació dels resultats descrit a continuació s'ha dut a terme a partir d'una adaptació de la triangulació de perspectives proposada per Garcia-Corona, Garcia-García, Biencinto, Pastor y Juárez (2010):

1. Es fan anotacions d'aquells elements més destacables en el moment en el que es realitzen les observacions i les entrevistes.
2. Anàlisi posterior de tota la informació obtinguda per verificar-la i aprofundir en aquells aspectes que ho requereixin.
3. Posterior anàlisi de tota la documentació.

Els resultats descrits a continuació s'han extret de les entrevistes realitzades als voluntaris (Annex 5), de l'entrevista a la directora (Annex 1), una entrevista a les coordinadores de cada cicle (Annex 6) i de les observacions als grups de tercer (Annex 3) i quart (Annex 4).

Per tal de presentar la informació obtinguda de la millor manera possible seguirem l'esquema d'anàlisi i valoració que proposen Muntaner, Pinya i De la Iglesia (2015), centrant-nos específicament en la programació, implementació i avaluació de la metodologia.

### 6.1. Programació

Hem vist anteriorment que el CEIP Son Ferrer presenta una regularitat bastant consolidada en l'aplicació dels Grups Interactius ja que "per norma general es duen a terme un cop a la setmana, però hi ha cicles que ho fan de forma quinzenal, depenent dels pares i de la temporalització, ja que a partir de març hi ha una davallada molt important" (ED), concretament "el primer cicle ho fa un cop a la setmana i el segon i tercer cicle ho fem un cop cada quinze dies" (ECC). Encara així, per tal de cobrir mínimament aquestes limitacions estacionals del personal voluntari, a l'entrevista a la directora del centre es comenta que quan apareix aquesta mancança "hi ha pares que repeteixen la seva assistència, s'inclou als padrins i també es compta amb alumnes més grans, però arriba un moment que no es pot fer l'activitat". S'ha de remarcar que aquest fet cada cop s'amplia més, ja que abans tan sols afectava al centre

els mesos de juny i setembre i, “actualment, del mes de març fins al novembre ja comencem a patir aquest problema” (ED).

Quan a la programació general dels continguts i activitats es realitzada pels tutors i tutores a l'inici del curs. Aquesta programació de la metodologia es crea tenint en compte que actualment “al primer cicle apliquem la metodologia per l'assignatura de matemàtiques per treballar els continguts abstractes. Al segon cicle fem continguts de llengua i mates i al tercer cicle també fem llengua i matemàtiques” (ECC), es a dir, tan sols es treballen les assignatures de català, castellà, anglès i matemàtiques a través dels Grups Interactius perquè el personal docent i la línia metodològica de centre considera que aquesta manera de fer, facilita i reafirma els continguts estudiats prèviament, mitjançant pràctiques més manipulatives. Les coordinadores de cada un dels cicles afirmen que utilitzen aquesta metodologia a aquestes assignatures en concret ja que “són conceptes molt abstractes i els alumnes necessitaven resolucions més manipulatives”.

S'ha de remarcar que totes les assignatures “sempre es treballen amb aprenentatge cooperatiu i la part més de ciències ho fem a través de projectes” (ECC). Es a dir, dins la planificació inicial s'ha de tenir en compte que l'aprenentatge cooperatiu assoleix el pilar del procés d'ensenyament-aprenentatge, mentre que els GI, el treball per projectes i demés metodologies s'utilitzen per a complementar-la i aconseguir altres objectius del PEC. Així, tal i com comentàvem anteriorment, els GI assoleixen un doble objectiu, involucrar a les famílies dels alumnes dins els seu procés d'aprenentatge i reforçar els continguts de les assignatures que presenten continguts més abstractes, les llengües i matemàtiques.

Un cop aclarit aquest aspecte, hem comprovat que aquestes planificacions es van modificant depenent dels voluntaris i materials nous que s'hagin pogut crear. A més, hem observat que és molt utilitzada pel professorat seguint la línia de Centre amb l'objectiu principal d'involucrar a les famílies als aprenentatges dels alumnes, reafirmar els continguts ja treballats anteriorment i aconseguir que tots els alumnes presents treballin al màxim de les seves capacitats, ajudant al company per aconseguir l'objectiu comú de l'activitat marcat amb anterioritat (O3 i O4).



El centre compta amb un banc de recursos on hi ha els materials per a treballar als Grups Interactius. La gran majoria d'aquests materials són creats pels propis practicants i tenen les característiques pròpies per a ser recursos multisensorials. Aquest banc de recursos "principalment està compost per jocs de càlcul, lectura i vocabulari" (ED) per tal d'adaptar-se a les diverses assignatures que es treballen. S'ha de remarcar que "està en constant ampliació, ja que els docents i practicants van creant nous recursos per a adaptar-se a les exigències curriculars i a les diverses capacitats de l'alumnat i el context" (ED).

La directora i el personal docent també manifesta que a l'inici del curs s'informa a totes les famílies del funcionament de la metodologia. Per a que les mares i els pares puguin participar equitativament, "cada mes es penja un calendari al plafó de l'entrada del centre i ells mateixos s'han d'anar apuntant" (EV3 i EV4).

Per altra banda, el personal voluntari al que s'ha entrevistat (EV3 i EV4) afirma que "es imposible apuntarse según el mes porque hay muchísima gente que quiere participar".

## **6.2. Implementació**

Totes les sessions dels Grups Interactius que es realitzen al Centre presenten una gran estabilitat i, tal i com hem comentat amb anterioritat, la bona programació de les mateixes facilita aquest procés.

La sessió s'inicia amb la presentació dels voluntaris, tant dels familiars com dels alumnes de 5è i 6è (O3 i O4).

Seguidament, es fa la distribució dels voluntaris als grups d'alumnes, la qual ja ha estat definida amb anterioritat perquè es compta amb els voluntaris que hi assistiran i el nombre d'alumnes. "Generalment intentem que les mares i els pares dels alumnes vagin al mateix grup dels seus fills perquè lis fa molta il·lusió" (ECC).

A continuació el docent explica com es faran les rotacions, on els voluntaris romanen a la mateixa activitat i els grups van rotant, i s'inicia la lectura de l'activitat que s'ha de dur a terme (O3 i O4). Cada una de les tutores en les que s'han realitzat les observacions afirmen que tot el grup és l'encarregat de llegir les instruccions i els objectius que s'han d'aconseguir i, un cop tot l'equip sap el

que ha de fer, s'inicia l'activitat. Encara així, s'ha observat que alguns d'ells inicien l'activitat sense llegir les instruccions ni el seu objectiu, sobretot en els grups que compten amb voluntaris de 5è i 6è (O3 i O4).

El tutor o la tutora ja ha organitzat l'aula seguint els principis d'heterogeneïtat i els recursos dels que es disposen, ja que "els equips de treball s'organitzen des de l'inici de curs per a treballar en grup" (ECC) i segueixen la mateixa estructura establerta a l'aprenentatge cooperatiu que es treballa paral·lelament a la línia metodològica de centre. Pel que s'ha comprovat amb les observacions (O3 i O4) hi ha un total de sis grups amb quatre o cinc membres a cada grup, depenent del rati de l'aula. L'aula està organitzada per a treballar en grup, on cada grup té el seu espai allunyat de la resta per a poder treballar conjuntament i amb tranquil·litat. S'observa un bon clima de treball a tots els grups gràcies a l'assignació de rols establerta a l'aprenentatge cooperatiu, ja que si es supera el límit de renou, hi ha una mala organització, entre d'altres, hi ha un responsable a cada grup per solucionar-ho o avisar a la tutora o el tutor per a que ajudi a gestionar el possible conflicte. L'organització d'aquests grups sol ser bastant estable encara que les tutores afirmen que si és necessari es poden fer algunes modificacions, encara que no sol ser l'habitual.

Si ens centrem en el recursos, s'ha manifestat per part de la direcció del centre i de les mateixes coordinadores de cicle una gran mancança en la varietat de materials pel motiu de què no presenten un gran rodatge amb aquesta metodologia, d'aquesta manera "uns dels objectius proposats pels anys següents és preparar molts més continguts de les mateixes matèries, i sobretot són els practicants que ens ajuden a crear-los" (ECC).

Per una altra banda, "l'espai amb el que comptem per a realitzar els GI no nos queda petit perquè utilitzem els punts de feina del passadís" (ECC). Aquests espais de treball presenten les mateixes característiques amb les que es compta dins l'aula (O3 i O4).

Quan a la gestió de les rotacions, cada tutora o tutor controla el temps com creu més convenient, alguns realitzen canvis cada trenta minuts i d'altres no realitzen cap canvi durant tota la sessió (O3 i O4). Encara així les coordinadores de cicle argumenten que "fan dues activitats cada sessió, una de llengua i una mates" i que "encara que hi ha sis activitats els alumnes en fan

dues” .Aquestes sessions tenen una duració de 50 minuts, cosa que impedeix que tots els grups puguin realitzar totes les activitats.

Durant la realització de la sessió, el tutor o la tutora coordina l'activitat i gestiona els possibles conflictes que van sorgint als grups sense formar part de cap equip en concret, d'aquesta manera el personal voluntari cita que “nos sentimos valorados y que podemos participar y ayudar a que nuestros hijos y toda la clase aprenda” (EV3). Aquests voluntaris compten amb el continu recolzament de la figura docent i “també tenen el solucionari de les activitats per donar-lis més seguretat i que se sentin més tranquil·les” (ECC).

Finalment, dins aquest procés d'implementació cal citar que “al primer i segon cicle la figura del suport es troba dins l'aula, encara que al tercer cicle s'ha decidit que no perquè volem que els alumnes aprofitin per estar amb les seves famílies” (ECC). El professorat de suport es presenta dins l'aula com un voluntari més, estant assignat a un grup i realitzant l'activitat que li correspon (O4). A més, les coordinadores de cicle afirmen que la inclusió impregna tot el procés ja que tots els alumnes s'ajuden i ells mateixos saben quan poden ajudar i quan s'han de deixar ajudar gràcies al treball amb aprenentatge cooperatiu.

### **6.3. Avaluació**

L'avaluació és un dels elements més importants del procés i dins aquest apartat la tutora o el tutor de cada una de les classes és l'encarregat de realitzar-la. No obstant, al primer i segon cicle “s'està començant a implementar una graella que han de completar els pares” (ECC). Encara així, podem observar que els familiars voluntaris que han assistit als GI afirmen que no se'ls té en compte a l'hora de realitzar avaluacions (EV3 i EV4), però a ambdues entrevistes també citen que dins la mateixa graella que complimenten els alumnes de forma grupal (Annexe 2) ells deixen escrita la seva opinió de la sessió.

Dins el procés d'avaluació continua, el tutor és l'encarregat de realitzar-la mitjançant l'observació de cada un dels alumnes i grups de treball, d'una forma genèrica i sense realitzar anotacions (O3 i O4). El professorat també destaca el gran avantatge de que els alumnes estan molt més relaxats quan no són

conscients de que estan sent avaluats, “és molt diferent quan els alumnes saben que estan sent avaluats o no” (ECC) i, de fet, les coordinadores de cicle consideren que l’ús d’una rúbrica d’avaluació espatllaria aquesta confiança que es presenta entre l’alumne, el docent i el voluntari.

A més, els tutors i les tutores a l’igual que les coordinadores de cicle coincideixen en que aquestes activitats que es realitzen amb els GI presenten una pràctica reflexiva que els permet evidenciar i comprovar, a través del joc, aquelles mancances que presenten en les diverses activitats que duen a terme.

Un cop finalitzada la sessió, els grups s’autogestionen per complimentar una fulla d’avaluació grupal (Annex 2), on reflexionen sobre el funcionament de l’equip en cada una de les activitats realitzades. Cal destacar que un cop completada aquesta avaluació, el portaveu de cada un dels grups llegeix a la resta de la classe les conclusions a les que han arribat i si ha sorgit algun problema o dificultat, s’intenta solucionar entre tota la classe (O3 i O4). Les coordinadores de cicle manifesten que es té la intenció d’incloure el diari d’aula per a que els alumnes puguin deixar constància i accessible allò que considerin important de cada sessió.

Finalment, en el claustres i reunions de cicle ordinàries es debaten les possibles millores sobre la metodologia. A més dins aquest mateix espai es realitza la coordinació entre l’equip de suport, l’equip docent i la direcció del centre (ED).

## 7. Discussió i conclusions

A continuació es valoraran els motius principals pels qual els Grups Interactius són una pràctica d'èxit al Centre, a més dels elements principals que conjuguen o no amb els referents bibliogràfics analitzats al marc teòric.

Per tal d'encertar amb la màxima precisió possible les conclusions sobre la pràctica dels Grups Interactius al CEIP Son Ferrer s'ha decidit seguir el mateix esquema del punt anterior.

Primer, considerem necessari destacar la gran convicció i esforç del personal docent per aconseguir establir una línia metodològica de centre innovadora i oberta a la comunitat, sempre tenint en compte els principis de la inclusió en totes les accions que es plantejen. S'ha aconseguit crear un programa educatiu de centre molt potent, sobretot dins la seva metodologia d'aula participativa, donant una transversalitat en el temps molt positiva pel centre i les famílies que hi intervenen.

Dins l'apartat de la programació, es pot destacar la conjugació metodològica que el centre ofereix als alumnes per treballar les diverses disciplines des de una gran varietat de perspectives i objectius diferents, entrelaçant l'aprenentatge cooperatiu, els Grups Interactius, tallers, projectes, entre d'altres.

Un dels elements potenciadors per a crear una bona programació resideix en la capacitat de preveure aquells recursos, tant materials com personals, amb els que es comptaran. D'aquesta manera és adient que la planificació que és realitza i tota la tasca docent segueixi comptant amb la previsió d'assistència del personal voluntari amb un mes d'antelació i que es tingui plena constància d'aquells recursos que estan a l'abast dels alumnes i dels diferents espais que es van adaptant.

Un altre fet a tenir en compte resideix en que tot el centre és conscient de la necessitat de flexibilitzar aquestes programacions per encaminar-se a la consecució de l'objectiu del PEC anomenat anteriorment, cosa molt important amb les grans variacions de la quantitat de voluntaris que hi ha disponibles segons el mes de l'any.

Finalment, considerem que dins aquestes programacions que es realitzen a l'inici del curs hi apareixen una sèrie de carències propiciades per uns factors com són el poc temps d'aplicació d'aquesta metodologia al centre, l'estacionalitat turística de les famílies i els escassos recursos de personal docent format específicament en aquesta metodologia.

Primer, s'observa i es manifesta des del Centre una falta de material, tant en la varietat com en la quantitat de recursos disponibles. Tal y com ens comenta la direcció del centre "Un dels punts febles és que has de disposar d'un material molt potent, és a dir, quan perds el caire manipulatiu i abuses del llapis i paper perds molt, i a vegades sol passar si no tens un bon fons de recursos".

Segon, s'ha detectat que el centre, actualment, gestiona els seus recursos formatius per a la formació del personal docent en l'Aprenentatge Cooperatiu, ja que és la metodologia que s'utilitza com a pilar del procés d'ensenyament-aprenentatge. Considerem que ajudaria bastant al personal docent comptar amb una formació bàsica sobre els GI per tal d'emfatitzar en la importància del compliment d'aquells elements procedimentals per a garantir l'èxit de la seva aplicació.

A més, per tal d'evitar la supressió d'aquesta metodologia o la seva disminució en aquells mesos propers a la temporada d'estiu, considerem que seria necessària la creació d'un banc de voluntaris al que es pogués recórrer en el cas de falta de personal, centrant-nos sobretot en els mesos de temporada alta de treball pels familiars dels alumnes. Aquest banc de voluntaris, per tal de seguir complint l'objectiu del PEC, obrir l'aula a les famílies i a la comunitat, podria estar compost per tots els familiars dels alumnes que tinguin disponibilitat i també s'hi podrien incloure aquells membres de la comunitat que presentin algun tipus de relació amb el centre o els alumnes (comerciants dels voltants, personal no docent del centre, etc.).

Quan a la posta en marxa de la metodologia s'observen una sèrie de factors favorables al correcte desenvolupament de la sessió, sobretot la predisposició del personal docent, voluntaris i alumnes i la correcta gestió de l'espai per part del tutor o la tutora i el centre.

Considerem que altres elements positius a tenir en compte són els següents:

- L'involucrar als alumnes de cursos superiors per a gestionar alguns grups i treballar així algunes de les habilitats que no es solen exercitar a l'escola. Creiem convenient citar que d'aquesta pràctica el centre podria incentivar alternatives metodològiques cooperatives, com la tutoria entre iguals, per tal d'emfatitzar la pràctica d'aquestes habilitats i reforçar el vincle i la confiança entre els alumnes dels diversos cicles.
- Comptar amb una llista del personal voluntari que hi assistirà amb certa antelació, cosa que permet realitzar una bona programació de la sessió i la consegüent correcta aplicació.
- Situar als alumnes i voluntaris a l'activitat fent les presentacions pertinents de tots els voluntaris i fent una breu explicació del funcionament de cada activitat.
- Comptar amb un full explicatiu pel voluntari amb el procediment de l'activitat i el solucionari per a facilitar que qualsevol familiar, independentment del seu nivell formatiu, pugui participar-hi.
- No començar cap activitat si algun dels membres de l'equip no entén les instruccions i/o els objectius de l'activitat. Sobretot considerem adient el remarcar l'objectiu que s'ha d'aconseguir tant a nivell individual com grupal, incidint en el procediment que s'ha de seguir.
- Es compta amb els grups heterogenis ja establerts, cosa que facilita molt l'inici i el desenvolupament de l'activitat. A més, que el centre ja consideri aquest aspecte incluiu dins els seus afers diaris pensem que incrementa en gran mesura les possibilitats d'èxit de tots els alumnes involucrats en el procés.
- Finalment, s'ha de destacar la correcta assignació dels rols i funcions que es porta a terme entre el docent i el voluntari, on cada un d'ells coneix perfectament les tasques que ha de realitzar en tot moment. També s'ha de destacar la distribució dels rols entre els grups d'alumnes en l'aprenentatge cooperatiu, cosa que pensem que ajuda en gran mesura al personal docent i voluntari a gestionar de manera satisfactòria l'activitat i el grup classe.

Encara així, en l'aplicació de la metodologia hi ha una sèrie d'aspectes que no concorden amb les seves pautes d'actuació generals, com per exemple la

gestió del temps en les transicions dels grups i de la duració de la sessió en general. És cert que durant la sessió la tutora o el tutor és l'encarregat/da de gestionar el temps, però les transicions dels alumnes no es fan cada vint minuts. Ens hem trobat alguns grups que les realitzen cada trenta minuts i d'altres que no fan cap tipus de transició (O3 i O4). D'aquesta manera considerem que si es segueix aquesta línia es perd una de les finalitats de la metodologia ja que hem observat que les tasques acaben sent monòtones i avorrides pels alumnes passats els vint-i-cinc minuts. Reafirmant aquesta idea, a l'entrevista realitzada a les coordinadores de cicle s'argumenta que "als nins quan han fet 25 o 30 minuts hi ha un moment que es despisten i es desconcentren" i afegeixen que "l'any passat no fèiem rotacions i ara en fem una, perquè veiem que és necessari i, intentarem encara adaptar-nos més". Aquest fet provoca, entre d'altres coses, que els alumnes no puguin realitzar totes les activitats proposades per a la sessió. A més, tan sols es compta amb cinquanta minuts per a realitzar les activitats, impedit al docent gestionar la sessió de forma correcta per falta de temps.

Pensem que aquest fet no es podrà modificar significativament sempre i quan des de l'organització del centre no s'estableixi un espai de temps més llarg per a que els alumnes puguin realitzar totes les activitats escollides i que el personal docent pugui aplicar correctament la metodologia.

Quan al paper que realitza el suport dins l'aula, considerem que la seva actuació està sota el paradigma inclusiu, ja que el docent aprofita la seva actuació com un recurs més per a tot l'alumnat, independentment de les seves capacitats per tal de maximitzar els aprenentatges de tots els alumnes. És important el canvi de concepció que s'està aplicant al centre respecte aquest tema ja que creiem que és una de les potencialitats que s'han d'aprofitar per atendre la gran diversitat de les aules. Per aquest mateix motiu, estem convençuts de que al tercer cicle també s'hauria d'introduir aquesta figura del suport com a un recurs més dins tot el procés.

Finalment, si ens referim al procés d'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes i dels GI en general, creiem que és un dels elements més importants i alhora un dels mecanismes que comporta menys planificació dins aquesta metodologia. Encara que hem observat que s'utilitza l'autoavaluació al final de les sessions i



l'avaluació durant el procés per part del professorat, mitjançant l'observació, considerem que es perd informació important.

Primer, els alumnes, dins aquesta autoavaluació, no deixen constància a l'aula del seu progrés individual ni grupal. Considerem necessària, tal i com argumentaven les coordinadores de cicle, la introducció d'un diari d'aula o d'una carpeta d'aprenentatge per enregistrar l'evolució dels alumnes durant tot el curs, tant individual com grupalment. Aquest recurs, tal i com hem vist a la fonamentació teòrica, és una eina molt útil tant per l'alumnat com pel personal docent a l'hora d'esbrinar com han transcorregut les sessions, els conflictes que han anat sorgint i com s'han resolt.

Segon, el docent, a l'hora de realitzar l'avaluació del procés no compta amb cap eina de recollida d'informació, fet que dificulta la correcta i precisa interpretació de les dades. Encara que les coordinadores de cicle no ho considerin adient, es recomana l'ús d'una rúbrica amb els ítems que el docent consideri més importants, els quals serviran per enregistrar els fets més destacats de l'alumnat, els grups o la metodologia en general. Si els docents consideren que complimentar la rúbrica durant la sessió ha d'influir a l'alumnat, es recomana omplir la rúbrica un cop s'acabi la sessió per tal de deixar constància del transcurs de les activitats.

També s'ha manifestat, tant per part del centre com de les famílies (ED, EV3 i EV4), que no es tenen en compte les experiències a l'aula dels voluntaris un cop realitzada l'activitat. Creiem que dedicar un espai de temps per analitzar com ha anat el transcurs de la sessió aportaria grans beneficis per a la millora de futures pràctiques amb la metodologia i ajudaria als docents a recavar informació que s'hagi pogut obviar. Concretament aquest darrer punt potenciarà la consecució de l'objectiu del PEC, introduint a les famílies dins tot el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.

Tal i com s'han plantejat aquests dos darrers punts, el centre podria considerar l'establiment d'un espai de temps adequat, un cop finalitzada la sessió dels GI, per a que el docent i les famílies participants complimentessin alhora la rúbrica d'avaluació, per tal de que els voluntaris es sentissin valorats i el docent compti amb altres punts de vista sobre les activitats.

S'ha de destacar, tal i com hem comentat, que per tal de poder realitzar una avaluació completa de l'alumnat i la metodologia, és necessari que el docent compti amb els recursos materials i temporals per a poder obtenir i gestionar tota la informació i optar a donar una retroacció al grup-classe. A més de modificar altres aspectes com la duració de les sessions i el control de les rotacions.

D'aquesta manera, concloem que el CEIP Son Ferrer ha aconseguit convertir aquesta metodologia en una pràctica d'èxit dins el centre gràcies a la seva convicció de canvi metodològic cap a maneres de fer més participatives fomentades en la inclusió, ja que com argumenta la directora "aquí hi ha com una corrent pedagògic en el qual tothom es veu arrastrat". A més de regir-se per la consecució de l'objectiu prèviament marcat (la participació de les famílies dins l'aula). Creiem també, que s'han dut a terme uns bons mecanismes inclusivament tant en la programació, implementació i avaluació del progrés sempre tenint en compte el context en el que està situat.

Per últim considerem adient proposar algunes possibles línies d'actuació per a futurs estudis o projectes per tal de seguir millorant la pràctica metodològica. Primer, la introducció i aplicació de les noves tecnologies dins dels Grups Interactius, ja que és una eina molt atractiva i facilita la creació multisensorial i ràpida de recursos. És un element molt atractiu pels alumnes que, a més, els capacita i forma amb la utilització de les mateixes.

I, segon, es podria optar per l'anàlisi de les altres metodologies que s'estan aplicant actualment al centre per tal de comprovar si la conjunció de totes elles ofereix realment un nou model d'escola inclusiva on tots els alumnes poden estar presents, participar i progressar al màxim de les seves capacitats.

## 8. Referencias

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge. Recuperat de: <https://core.ac.uk/download/files/3/309634.pdf>

Ainscow, M. (2014). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1).

Alsino, R. (2012). Evolución y Apoyo Mutuo: Kropotkin en el contexto de las teorías evolutivas. *Revista Erosión*, 29-40. Recuperat de: <https://grupodeestudiosgomezrojas.files.wordpress.com/2012/07/04apoyomutuoevolucic3b3n.pdf>

Álvarez, C. Á., Cotado, L. G., & Iturriaga, A. L. (Junio de 2012). *Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35. Recuperat de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/22/138>.

Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008). *El Aprendizaje dialógico*. *Cultura y educación*, 21 (2), 129-139. Recuperat de: [http://personal.us.es/aquijim/05\\_06\\_Aprendizaje\\_dialogico.pdf](http://personal.us.es/aquijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf).

Blanco, G. (Noviembre de 2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia internacional de educación. Ginebra. Recuperat de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CO NFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO NFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Col·legi Públic Son Ferrer (2011). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat de: <https://drive.google.com/file/d/0BzS0c7wxwINnM2JiNWE0MzMtNjRmMy00NGIxLTk2MzAtOWM4NGUzNzlhMDU0/viewq>

Comunidades de Aprendizaje -"School as 'Learning Communities", (2016). *Grupos Interactivos*. Recuperat de: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *La sociología ante las prácticas escolares transformadoras*. XI Congreso de Sociología de la Educación, Barcelona. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377202.pdf>

Fernández, E. (2015). Las personas voluntarias en los grupos interactivos., *Revista padres y maestros*, 362, 35. Recuperat de: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.005>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. Recuperat de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Fundación Mapfre (2011). *El trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva*. Programa de buenas prácticas para la inclusión. Recapacita. Recuperat de: <https://drive.google.com/drive/folders/0B94D7UALe9Z3QU1vSG42S0RQa2c>

García-Corona, D., García-García, M., Biencinto, Ch., Pastor, L. y Juárez, G. (2010). Propuestas educativas para favorecer la equidad en ESO: respuestas educativas inclusivas a la diversidad. *Cultura y Educación*, 22 (3), 297-312. Recuperat de: [http://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Propuestas\\_para\\_favorecer\\_la\\_equidad\\_en\\_ESO.pdf](http://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Propuestas_para_favorecer_la_equidad_en_ESO.pdf)

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. *Paidós SAICF*, 2-66. Recuperat de: <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Kropotkin, P. (1902). *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*. Recuperat de: <http://www.kclibertaria.comyr.com/lpdf/l028.pdf>

Laboratorio de innovación educativa de Valladolid (2012). *Aprendizaje Cooperativo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Recuperat de: [http://www.madrid.org/dat\\_capital/upe/impresos\\_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf)

Linares, A. (2009). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Máster en Paidopsiquiatría*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperat de: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf)

Martín, N. i Cabrer, J. (2011). Els grups interactius en les comunitats d'aprenentatge: una pràctica d'èxit per a la superació del fracàs escolar. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 27 – 42. Recuperat de: <http://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/612/591>.

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Londres: Routledge. Recuperat de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14016/educacion\\_inclusiva\\_frente\\_desigualdades.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14016/educacion_inclusiva_frente_desigualdades.pdf).

Molina, S. (2007). Los Grupos Interactivos: Una pràctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad. Tesis Doctoral. Departament de teoria i història de l'educació, Barcelona. Recuperat de:

[https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&ved=0ahUKEwiSjurA38XKAhWFcRQKHYS0DCMQFghaMAw&url=http%3A%2F%2Fwww.tdx.cat%2Fbitstream%2Fhandle%2F10803%2F31986%2FSMR\\_TESIS.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHaBTHOwRh7P4wtPgDZ7Mv9giLUaA&sig2=eVfH1VjkdzMBhQzQwdkybQ&cad=rja](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&ved=0ahUKEwiSjurA38XKAhWFcRQKHYS0DCMQFghaMAw&url=http%3A%2F%2Fwww.tdx.cat%2Fbitstream%2Fhandle%2F10803%2F31986%2FSMR_TESIS.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHaBTHOwRh7P4wtPgDZ7Mv9giLUaA&sig2=eVfH1VjkdzMBhQzQwdkybQ&cad=rja)

Mora, J. y Martín, M. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vigotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de historia de la psicología*, 30(4) 87 – 102. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3130688.pdf>

Muntaner, J. J., Pinya, C. i De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. Recuperat de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1422576939.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1422576939.pdf)

Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279 - 294.

- Ovejero, A. (2013). *Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario*. Girona. Recuperat de: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8086/Gregorio-Rodriguez.pdf?sequence=1>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperat de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>.
- Piaget, J. (1977). *The role of action in the development of thinking*. In *Knowledge and development*, 17-42. Recuperat de: [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4684-2547-5\\_2#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4684-2547-5_2#page-1)
- Pujolàs, P y Lago, J.R. (Coordinadores). (2012). *EL PROGRAMA CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO*. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad de Vic. Recuperat de: <http://es.scribd.com/doc/57187244/EL-APRENDIZAJE-COOPERATIVO>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión Real: Una perspectiva de Justicia Social. Universidad de Syracuse. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3). 71-85. Recuperat de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/734/301>
- Soubeyran, O. (1984). Darwin y Kropotkin: dos concepciones opuestas del progreso y sus implicaciones en geografía humana. *Revista de Geografía*, 18, 31-46. Recuperat de: <http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/viewFile/45965/60090>
- Stott, L i Ramil, X (2014). *Metodología para el desarrollo de estudiós de caso*. Centro de innovación en tecnología para el desarrollo humano. Universidad politècnica de Madrid. Recuperat de: [http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia\\_estudios\\_de\\_caso.pdf](http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia_estudios_de_caso.pdf)
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperat de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Universitat Pompeu Fabra (2017). *Estudi de cas*. Unitat de Suport a la qualitat i a la Innovació Docent ESUP/DTIC. Recuperat de: <https://www.upf.edu/web/usquid-etic/estudi-cas>

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis Doctoral). Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Recuperat de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2929>

Vigotsky, L. (1931). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue. Recuperat de: <https://books.google.es/books?isbn=9505630344>

## 9. Annexes

### Annexe 1

<b>ENTREVISTA A LA DIRECTORA</b>	
<b>Aspectes Generals</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Com es va arribar al punt de realitzar un canvi metodològic a nivell de centre? Va ser molt costós?</li><li>• Quan es varen introduir els GI a la metodologia d'aula? En quin grau ha anat evolucionant?</li><li>• Es planifica una formació metodològica per als membres que intervenen a l'aula?</li><li>• Quantes hores setmanals es realitzen amb la metodologia dels GI? Perquè?</li></ul>
<b>Currículum</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Qui realitza la selecció dels continguts a veure durant el curs amb la metodologia dels GI?</li><li>• Amb quines metodologies es combinen els aprenentatges dels alumnes? Consideres que és la forma més adequada?</li></ul>
<b>Organització</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amb quins criteris es defineixen les hores per realitzar els GI?</li><li>• Hi ha establert un protocol si algun dia no es poden realitzar els GI per qualsevol motiu?</li><li>• Es te en compte les preferències dels docents i possibles voluntaris a l'hora d'establir els horaris?</li><li>• Com s'organitzen els espais i recursos assignats a cada cicle? (aules, materials, personal docent/voluntaris, etc.)</li></ul>
<b>Participació</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quin tipus de voluntariat està present a les aules?</li><li>• Com capteu als voluntaris?</li><li>• El context respon adequadament a la demanda de voluntaris durant el curs?</li></ul>
<b>Avaluació</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Es realitza una coordinació (establerta a l'horari) entre tots els integrants dels GI per tal de poder dur a terme una avaluació del procés?</li><li>• Es realitza una coordinació (establerta a l'horari) on l'equip de suport, equip docent i direcció del centre pugui donar la seva opinió sobre el funcionament dels GI?</li></ul>
<b>Satisfacció</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tot el centre està involucrat en el projecte dels GI? (personal administratiu, famílies, professorat, alumnat, etc.)</li><li>• Com a directora del centre, estàs satisfeta amb la tasca realitzada fins a les hores tan per tu</li></ul>



com pels teus companys?

- Quins punts forts i punts febles més destacats citaries d'aquesta metodologia?

## Annexe 2

Integrants del grup: \_\_\_\_\_

AVALUACIÓ	SI / NO	OBSEVACIONS
Han participat activament a les activitats?		
Hi ha hagut algún conflicto?		
Han controlat el tò de veu?		
L'activitat ha estat motivadora?		

## Annexe 3

RÚBRICA D'OBSERVACIÓ					
<b>Curs:</b> 4B		<b>Número de Grups:</b> 6 grups		<b>Alumnes a cada grup:</b> 4	
<b>Voluntaris per grup:</b> 1 (dues mares i 4 alumnes de 6è)			<b>Transicions:</b> No n'hi ha		
VOLUNTARIS					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Fomenten la participació de tots els alumnes				x	
Creen conflictes conceptuals entre els membres del grup			x		Sobretot les mares, els alumnes de sisè no hi incideixen tant.
Motiva als alumnes per a que treballin al màxim de les seves capacitats				x	
Tenen diversos recursos a l'abast i els utilitzen depenent dels alumnes				x	Adapten els jocs, sobretot modificant les instruccions.
ALUMNES					

Aprentatges					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Entenen les activitats que realitzen i el perquè les realitzen			x		Abans d'iniciar l'activitat fan una lectura conjunta de les instruccions corresponents.
Saben explicar allò que aprenen			x		
S'esforcen en realitzar les tasques bé			x		
Treball en Grup					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Interactuen entre els membres del grup per explicar-se els continguts. (Donen i demanen ajuda als seus companys)			x		
Estan organitzats amb grups heterogenis				x	
S'asseguren de que tots els membres del grup entenguin l'activitat abans de realitzar-la			x		
Cooperen per a poder realitzar correctament la activitat proposada			x		Solen cooperar per parelles, no entre tots els integrants del grup.
Realitzen les tasques bé per no perjudicar al grup			x		
Autoregulen els seus comportaments per establir un clima de treball				x	

Atenció rebuda pels docents i voluntaris					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Si els companys no saben resoldre un dubte, els voluntaris i/o el mestre ho fan.			x		
METODOLOGIA D'ÀULA					
Docent					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Prepara el material prèviament a la sessió				x	
Preveu una varietat de materials multisensorials per a utilitzar en relació als continguts			x		Falta varietat en els materials i recursos.
Te en compte el personal docent i voluntari que tindrà abans de realitzar la sessió				x	
El seu rol és de coordinador de l'activat				x	
Presenta una metodologia de treball ben definida				x	
Gestiona correctament els grups i voluntaris				x	
Controla la duració de les activitats	x				No hi ha rotacions.
Orienta als voluntaris si tenen dubtes				x	
Utilitzen recursos multisensorials per treballar els continguts				x	
Utilitzen les noves	x				No les utilitzen.

tecnologies adequadament					
Avaluació					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Realitza una avaluació del procés als alumnes			x		En tot moment controla i analitza a l'alumnat i les activitats que es van desenvolupant.
Te en compte els voluntaris a l'hora de realitzar l'avaluació	x				
Realitza autoavaluacions als alumnes				x	
Realitza avaluacions generals del funcionament dels GI				x	

#### Annexe 4

RÚBRICA D'OBSERVACIÓ					
<b>Curs:</b> 3B		<b>Número de Grups:</b> 6 grups		<b>Alumnes a cada grup:</b> 4	
<b>Voluntaris per grup:</b> 1 (dues mares i 4 alumnes de 6è)			<b>Transicions:</b> 1, cada 30 minuts		
VOLUNTARIS					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Fomenten la participació de tots els alumnes				x	
Creuen conflictes conceptuals entre els membres del grup			x		Les activitats estan molt estructurades i es difícil sortir de l'esquema de l'activitat
Motiva als alumnes per a que treballin al màxim de				x	

les seves capacitats					
Tenen diversos recursos a l'abast i els utilitzen depenent dels alumnes				x	
<b>ALUMNES</b>					
<b>Aprentatges</b>					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Entenen les activitats que realitzen i el perquè les realitzen				x	
Saben explicar allò que aprenen				x	Saben explicar-ho tots els grups.
S'esforcen en realitzar les tasques bé			x		
<b>Treball en Grup</b>					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Interactuen entre els membres del grup per explicar-se els continguts. (Donen i demanen ajuda als seus companys)				x	
Estan organitzats amb grups heterogenis				x	
S'asseguren de que tots els membres del grup entenguin l'activitat abans de realitzar-la			x		Alguns grups inicien l'activitat sense llegir les instruccions hi ha d'anar rectificat un cop l'han iniciada.
Cooperen per a poder realitzar correctament la activitat proposada			x		

Realitzen les tasques bé per no perjudicar al grup				x	
Autoregulen els seus comportaments per establir un clima de treball			x		
<b>Atenció rebuda pels docents i voluntaris</b>					
<b>Tema</b>	<b>MAI</b>	<b>A VOLTES</b>	<b>SOVINT</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>COMENTARIS</b>
Si els companys no saben resoldre un dubte, els voluntaris i/o el mestre ho fan.				x	
<b>METODOLOGIA D'AULA</b>					
<b>Docent</b>					
<b>Tema</b>	<b>MAI</b>	<b>A VOLTES</b>	<b>SOVINT</b>	<b>SEMPRE</b>	<b>COMENTARIS</b>
Prepara el material prèviament a la sessió				x	
Preveu una varietat de materials multisensorials per a utilitzar en relació als continguts			x		
Te en compte el personal docent i voluntari que tindrà abans de realitzar la sessió				x	Ho fan amb un calendari mensual del personal amb el que comptaran.
El seu rol és de coordinador de l'activat				x	
Presenta una metodologia de treball ben definida				x	
Gestiona correctament els grups i voluntaris				x	
Controla la duració de les activitats				x	

Orienta als voluntaris si tenen dubtes				x	
Utilitzen recursos multisensorials per treballar els continguts				x	
Utilitzen les noves tecnologies adequadament	x				No les utilitzen.
Avaluació					
Tema	MAI	A VOLTES	SOVINT	SEMPRE	COMENTARIS
Realitza una avaluació del procés als alumnes			x		
Te en compte els voluntaris a l'hora de realitzar l'avaluació	x				
Realitza autoavaluacions als alumnes			x		
Realitza avaluacions generals del funcionament dels GI			x		

## Annexe 5

FAMILIARS / VOLUNTARIS	
<b>Aspectes Generals</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com vàreu posar-vos en contacte amb el centre per a poder participar en els GI?</li> <li>• Quants cops heu vingut durant tot el curs escolar?</li> <li>• Creieu que haver participat en aquestes activitats ha millorat la vostra relació amb el centre? Com?</li> </ul>	
<b>Participació a l'aula</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Us sentiu útils i sabeu el que heu de fer en cada moment de la sessió?</li> </ul>	

- Si us sorgeixen conflictes sabeu com heu d'actuar?
- Considereu que teniu els recursos i l'orientació adequada durant la sessió?

### Avaluació

- Creieu que els professors aprofiten correctament els sabers que teniu?
- Els professors us tenen en compte a l'hora d'avaluar als alumnes?
- Creieu que amb els GI els alumnes aprenen els continguts igual, millor o pitjor que amb les metodologies tradicionals? Per què?

### Satisfacció

- Us ha canviat la concepció de l'educació després d'haver interactuat dins l'aula? Com?
- Esteu contents d'haver pogut participar en la metodologia de centre i en l'aprenentatge dels alumnes?
- Com us heu sentit durant les sessions? Personalment, heu notat una evolució durant el curs?

## Annexe 6

### ENTREVISTA ALS DOCENTS

#### Aspectes Generals

- Quant temps fa que els apliqueu els GI a la metodologia d'aula?
- Heu rebut formació per a poder aplicar correctament els GI?

#### Currículum

- Quins continguts treballeu a través dels GI?
- Hi ha algun tipus de dificultat en relació als continguts a aprendre vers la metodologia?

#### Organització

- Com distribuïu l'organització dels GI en relació al centre?
- Quins criteris, com i quan establiu per a la creació dels grups de treball? (heterogeneïtat, homogeneïtat...)
- Els espais i recursos són adequats per a la pràctica correcta de la metodologia?

#### Participació

- Quants docents solen ser presents? I voluntaris?
- Quin sol ser el prototipus de voluntariat que ve a les aules? Com aprofiteu les seves



aptituds?

- Els suports es troben presents a l'aula? Tot l'alumnat és present i participa en totes les activitats?
- Com i quan us coordineu amb els suports? Quina informació compartiu?

### **Avaluació**

- Qui realitza l'avaluació?
- Quan realitzeu l'avaluació?
- Com obteniu la informació per a realitzar l'avaluació dels alumnes?
- Quins són els criteris per avaluar el funcionament dels GI i l'aprenentatge dels alumnes que hi participen?

### **Satisfacció**

- Esteu satisfets amb la realització d'aquesta metodologia? Com us sentiu a l'hora d'aplicar-la? (inseguretat, satisfacció, etc.)
- Creieu que els alumnes realitzen aprenentatges significatius? Podrien aprendre més d'una altra manera?
- Que penseu que és el que enganxa a l'alumnat a aquesta metodologia?
- Quin és el punt fort per a vosaltres en relació a l'aplicació dels GI a aquest centre?